

---

This is the **published version** of the article:

Roca Ferràndiz, Adriana; Manresa Portrony, Mireia. El paper de la mediació en la discussió literària : evolució de les respostes lectores en un context d'alta complexitat. 2019. 88 p.

---

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/209938>

under the terms of the  license

# **El paper de la mediació en la discussió literària: evolució de les respostes lectores en un context d'alta complexitat**

**TREBALL DE FINAL DE MÀSTER**

Alumna: Adriana Roca Ferràndiz

Niu: 1218075

Tutora: Mireia Manresa Potrony

Curs: 2018-19

Data d'entrega: 6 de juny de 2019

Data de defensa: 13 de juny de 2019



MÀSTER DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA, ESPECIALITAT EN LLENGUA I  
LITERATURA CATALANA

***“Mai dues persones llegeixen el mateix llibre”*** - Edmund Wilson, crític literari nord-americanà (1895-1972)

# ÍNDIX

1. INTRODUCCIÓ	3
2. MARC CONCEPTUAL	5
3. CONTEXT DE L' EXPERIMENTACIÓ	7
4. OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ	9
5. METODOLOGIA	11
6. ANÀLISI DE DADES	13
6.1. Caracterització de la intervenció docent durant la discussió literària	13
6.2. Anàlisi de la relació entre la intervenció docent, segons les funcions del mediador i la tipologia de preguntes, i les respostes de l'alumnat	16
6.3. Evolució de les respostes lectores durant la discussió literària	23
7. CONCLUSIONS	25
7.1. Propostes de millora i futures línies d'investigació	26
8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	28
9. ANNEXOS	30
9.1. ANNEX 1. LLISTA DE FIGURES	30
9.2. ANNEX 2. LLEGENDES PER A LES TRANSCRIPCIONS	31
9.3. ANNEX 3. TRANSCRIPCIÓ DISCUSSIÓ LITERÀRIA SOBRE <i>VOCES EN EL PARQUE</i>	32
9.4. ANNEX 4. TRANSCRIPCIÓ DISCUSSIÓ LITERÀRIA <i>EL ÁRBOL ROJO</i>	48
9.5. ANNEX 5: GRÀFICS	64
9.6. ANNEX 6: ANÀLISI PATRONS DISCUSSIONS LITERÀRIES MEDIATEDES	70
9.7. ANNEX 7. IMATGE "Y ENTONCES TODOS TUS PROBLEMAS LLEGAN DE GOLPE"	78
9.8. ANNEX 8. SEQUÈNCIA 12 <i>VOCES EN EL PARQUE</i>	79
9.9. ANNEX 9. MATERIALS DESTACATS DE L'SD	81
9.10. ANNEX 10. MATERIAL PROFESSORAT PER A LA DISCUSSIÓ SOBRE <i>VOCES EN EL PARQUE</i>	85
9.11. ANNEX 11. CARACTERÍSTIQUES SOCIODEMOGRÀFIQUES PRINCIPALS DE L'INSTITUT FEDERICA MONTSENY	86

## **1. INTRODUCCIÓ**

Quan vaig començar el Màster de professorat de secundària aquest passat mes d'octubre no m'imaginava pas realitzar un Treball de Final de Màster (TFM) sobre les discussions literàries d'àlbums il·lustrats.

Durant aquests vuit mesos de màster la meva motxilla d'aprenentatges s'ha omplert fins quasi a vessar d'idees, propostes, experiències educatives i didàctiques que m'han fet replantejar una gran quantitat de principis aplicats a la figura docent. Entre moltes altres coses, he après que el professor/a té un paper clau per aconseguir que l'alumnat mantingui l'hàbit lector durant l'adolescència, ja que es tracta d'una etapa de profunds canvis a tots els nivells i que sovint coincideix amb una època de "crisi de lectura, ja que l'arribada a la secundària comporta un abandonament dels llibres i de la lectura, i que bons lectors infantils esdevenen, d'una manera sobtada, nuls lectors adolescents" (Díaz-Plaja, 2008). He après que l'acompanyament de la lectura, així com la tipologia de textos (corpus) que els proporcionem, és a dir textos per emocionar, reflexionar, sorprendre, conèixer, etc., és essencial per aconseguir que els alumnes estableixin un vincle personal amb la literatura i puguin començar a avançar cap a la seva interpretació (Margallo, 2012).

Els àlbums il·lustrats tenen totes aquestes característiques. Poden ser textos desafiadors, però també sorprenents, emocionants, suggeridors, i són ideals per iniciar-se en la lectura a través d'una experiència decisiva i gratificant per afavorir que es vinculin amb la literatura. Aquest últim aspecte és el que com a alumna en pràctiques he intentat plasmar en la meva estada de pràctiques a Badia del Vallès.

Aquest Treball de Final de Màster s'emmarca dins de la Seqüència Didàctica "Fomentem la lectura a partir d'àlbums il·lustrats", implementada juntament amb l'Esther Catalan entre el febrer i el març d'aquest curs acadèmic a 2n d'ESO D de l'institut Federica Montseny de Badia del Vallès, un centre educatiu d'alta complexitat en el qual els alumnes tenen una gran desmotivació cap a la lectura literària, mancances en la comprensió lectora, així com de vocabulari bàsic i fluïdesa en llengua catalana. En aquest context, el treball analitza tres aspectes sorgits durant la fase de reflexió de la implementació de la Seqüència Didàctica al voltant de les discussions literàries sobre els àlbums il·lustrats *Voces en el parque*, d'Anthony Browne i *El árbol rojo*, de Shaun Tan, dos textos d'una alta densitat i complexitat interpretativa.

Concretament, es tracta d'un treball d'Investigació-acció que vol posar el focus en tres aspectes concrets d'una discussió literària sobre àlbums il·lustrats en un centre d'alta complexitat:

caracteritzar la intervenció docent, analitzar la relació entre la intervenció del mediador i les respostes de l'alumnat, i observar com aquestes evolucionen al llarg de les dues discussions.

El treball s'estructura en quatre apartats: en el primer es contextualitza la investigació oferint les dades més rellevants del marc contextual i s'aprofundeix en el context d'experimentació de la Seqüència Didàctica al centre educatiu; en el segon apartat s'especifiquen i es detallen els objectius de la recerca i es formulen algunes preguntes d'investigació que pretenen ser respostes al final de l'estudi; el tercer apartat descriu la metodologia emprada i presenta els instruments d'investigació (evidències) a partir de les quals s'ha obtingut la informació per a la recerca. En el quart apartat s'analitzen les dades obtingudes en relació amb els tres focus de recerca principals, i en el cinquè s'exposen les conclusions del treball així com les propostes de millora docents i les possibles futures línies d'investigació.

## **2. MARC CONCEPTUAL**

La discussió literària és una pràctica didàctica encara poc estesa a les aules de primària i secundària, però es tracta d'una eina reflexiva molt útil per construir col·lectivament coneixement literari, compartir l'entusiasme i el desconcert que susciten les obres; compartir, també, les connexions quan els alumnes cerquen relacions i construeixen patrons literaris a partir de la memòria de les pròpies vides i dels elements que han detectat en altres lectures (Chambers 2007b, citat a Amat i Castells, 2010).

“Se trata, pues, de una situación dialógica, de co-construcción acumulativa de los sentidos de un texto, gestionada por el mediador y orientada a hacer emerger la comprensión de niñas y niños a partir de la confrontación de las diversas interpretaciones surgidas en un grupo ante una lectura compartida”. (Munita i Manresa, 2012, p. 122).

Malgrat que encara hi ha poques recerques que analitzin quin tipus d'interaccions es produeixen durant les discussions literàries, hi ha una mena de consens sobre la utilitat de la discussió per tal d'afavorir la comprensió de textos literaris entre els autors que s'han ocupat de com s'adquireix la competència literària (Rosenblatt, 1938; Meek, 1990; Chambers, 1996; Colomer, 2002, citat a Manresa i Silva-Díaz, 2005). Hi ha diverses experiències (Siro, 2005; Reyes, 2001, citat a Munita i Manresa, 2012) que han demostrat el potencial a llarg termini que té la discussió literària mediada mitjançant una pràctica constant i extensiva, una característica que sembla determinant a l'hora d'aconseguir resultats en l'alumnat. La majoria d'aquestes experiències utilitzen la pauta d'anàlisi de resposta lectora del grup GRETEL<sup>1</sup>.

Entre d'altres, la discussió literària mediada per un adult permet progressar des d'una comprensió literària més aviat literal fins a una altra de nivell inferencial, ja sigui sobre el significat d'un element visual en concret o sobre el sentit global del text. Tot plegat és molt significatiu especialment en alumnes que no acostumen a parlar sobre llibres a classe, o que tenen encara un repertori lingüístic limitat per expressar-se en aquesta llengua (Munita i Manresa, 2012), com és el cas dels estudiants de l'institut Federica Montseny de Badia del Vallès.

La discussió literària ofereix, també, un context natural perquè es manifestin i construeixin de manera contínua (i provisional) les respostes dels alumnes a partir de la interacció amb d'altres lectors. Es tracta d'unes intervencions que probablement quedarien ocultes o fins i tot no podrien

---

<sup>1</sup> Veure Metodologia

desenvolupar-se, perquè sembla que només apareixen o es construeixen durant l'intercanvi (Manresa i Silva-Díaz, 2005).

La persona medidora de la lectura adquireix un rol cabdal durant les converses literàries, ja que és qui guia l'alumnat i s'encarrega de gestionar les interaccions que van succeint (Munita i Manresa, 2012). Un bon medidor hauria de crear contextos rics i estimulants per tal que l'alumnat pugui desenvolupar el seu aprenentatge, fomentar espais on puguin aparèixer els interessos dels infants i ajudar a ampliar-los i a desenvolupar-los per crear sentits:

“La responsabilidad es clara: interactuar con aquellos que están a nuestro cuidado de un modo tal que fomenta y enriquezca su elaboración de significaciones” (Wells, 1988, p. 267, citat a Amat i Castells, 2010)

Siro (2005, citat a Munita i Manresa, 2012) estableix que un bon medidor hauria de “promoure l'enllaç entre la pròpia interioritat dels lectors i la visió del món de l'autor, afavorir l'articulació de les interpretacions dels lectors amb els indicis textuais que les sostenen i proposar desafiaments que permetin advertir l'efecte de sentit de certs recursos expressius utilitzats en les obres”. En aquest treball s'analitzaran les funcions del medidor proposades per Munita i Manresa (2012).

A més del paper del medidor, el desenvolupament de les discussions literàries també es veu fortament influït per les característiques de l'alumnat que hi intervé i el tipus de text de què es parla. Sobre aquest últim punt, cal destacar que la discussió ha estat una pràctica molt emprada en els darrers anys per a la lectura interpretativa d'àlbums (Kiefer, 1995; Arzipe i Styles, 2004; Silva-Díaz, 2006; Fittipaldi, 2008; Sipe, 2008, entre d'altres). Concretament, *Voces en el parque* ha estat utilitzat com a objecte de discussió en diverses investigacions de diferents àrees geogràfiques: Canadà (2004), França (2004); Argentina (2004) i Catalunya (2005).

Recerques com la liderada per Colomer i Fittipaldi (2012) han explorat les possibilitats de la literatura, i entre d'elles les discussions literàries sobre àlbums il·lustrats, com un instrument d'acollida escolar i de reconstrucció de la identitat de les persones acabades d'arribar al territori. Es tracta d'un dispositiu didàctic molt adequat per al tipus d'alumnat protagonista en aquestes discussions literàries, que prové d'un centre educatiu d'alta complexitat amb unes peculiaritats<sup>2</sup> molt concretes.

---

<sup>2</sup> Veure Annex 11



### **3. CONTEXT DE L' EXPERIMENTACIÓ**

La Seqüència Didàctica “Fomentem la lectura a través dels àlbums il·lustrats” sorgeix després de la primera estada de pràctiques a les classes de 2n C i 2n D de l’institut Federica Montseny de Badia del Vallès, quan es va detectar que ambdues estaven formades pràcticament en la seva totalitat per lectors reticents, desmotivats davant de la lectura, molt poc acostumats a poder expressar les seves idees en veu alta i amb fortes mancances de comprensió lectora i, especialment, en la llengua catalana oral. Durant la primer estada de pràctiques també es va detectar que entre l’alumnat hi havia poca autonomia d’aprenentatge i uns hàbits d’estudi poc consolidats de manera molt generalitzada. Amb tot, coneixent les grans possibilitats didàctiques i motivacionals dels àlbums il·lustrats vam presentar aquesta proposta a la tutora acadèmica de la UAB. Aquesta també pretenia modificar algunes dinàmiques existents de treball de la lectura a la classe, ja que els alumnes estaven acostumats a treballar únicament aspectes de comprensió lectora i de vocabulari.

La seqüència “Fomentem la lectura a través dels àlbums il·lustrats” s’estructura en un total de 9 sessions orientades a descobrir els àlbums il·lustrats, entendre i assimilar les principals característiques de les exposicions orals i preparar una exposició oral grupal dirigida als seus companys de 1r d’ESO amb l’objectiu de fomentar la lectura mitjançant els àlbums il·lustrats, que era el producte final de la seqüència. Aquestes sessions es van dividir en un itinerari d’aprenentatge format per cinc fases: en la primera es tractava de descobrir els àlbums il·lustrats de manera espontània mitjançant la discussió literària de l’àlbum il·lustrat *Voces en el parque*. En aquesta primera classe calia observar el nivell mitjà de l’alumnat, descobrir si tenien experiència prèvia amb aquest tipus de productes culturals i sobretot motivar-los cap al procés d’aprenentatge que tot just iniciaven. En la segona fase (2 sessions) es van treballar les característiques de les exposicions orals a partir de models diversos, especialment estudiants de la seva edat i *booktubers*. En la tercera (3 sessions) els alumnes van investigar i descobrir de manera guiada les característiques dels àlbums il·lustrats, mitjançant la contestació d’una pauta d’anàlisi d’àlbums ficticials i de coneixement i amb una segona discussió literària, aquesta vegada sobre *El árbol rojo*. La quarta fase (2 sessions) va servir per crear el guió de l’exposició, assajar, gravar-se i visualitzar-se, mentre que en la darrera fase (1 sessió) es va realitzar la xerrada final i una conversa valorativa grupal per valorar el desenvolupament de la SD. Abans de començar a implementar-la vam decidir separar-nos en dues classes, de manera que l’Esther va dirigir les sessions de 2n C i jo les de 2n D. Els dos grups estaven format per entre 15 i 18 alumnes, ja que és un centre d’alta complexitat amb ràtios petites.

Quant a l'avaluació, es va implementar una avaluació formativa en què es va valorar tant el producte final com el procés d'aprenentatge. D'aquesta manera van tenir un pes important (35%) les notes de classe (actitud, participació, grau de reflexió, treball en equip, assaig de l'exposició oral), que es van valorar qualitativament. El 20% de la nota va ser el portfoli, el recull de totes les activitats i materials que els vam anar proporcionant. Dins d'aquest portfoli també havien de contestar el document *Què hem après?* (15%), en què havien de reflexionar sobre tots aquells aprenentatges que anaven experimentant en cada fase de l'itinerari. El 30% restant va ser per als productes finals, que en general van anar força bé. Finalment, en l'última sessió també vam dedicar una estona a contestar una pauta individual d'avaluació en què valoraven la seva implicació en la tasca, preparació, resultat... i també vam realitzar una activitat de reflexió final conjunta que va ser força interessant perquè no estaven acostumats que se'ls cedís el torn de paraula per valorar un conjunt de sessions.

Tenint en compte els principals objectius d'aprenentatge del producte final<sup>3</sup>, les dues discussions literàries de les sessions 1 i 4 es volien centrar en el primer ("Fomentar la lectura d'àlbums il·lustrats a l'institut"). I pel que fa als objectius generals d'aprenentatge de l'SD<sup>4</sup>, les discussions anaven encaminades a incidir sobre els objectius 2, 4, 9, 10, 11, 12, 17 i 18. El 17 era el més destacat: "Ser capaç de construir coneixement a partir de la vivència d'una lectura compartida". El darrer no es va poder complir perquè a última hora no es va poder disposar de la sala de lectura.

Finalment cal remarcar que la primera discussió literària (*Voces en el parque*) analitzada en aquest TFM va ser la primera sessió amb aquest grup classe, la qual cosa va influir en el resultat al tractar-se de la meua primera experiència docent d'aquestes característiques i d'un tipus de dispositiu didàctic també desconegut per a l'alumnat. Tot i que la classe havia estat preparada amb anterioritat<sup>5</sup>, la dinàmica de la classe va ser molt diferent a la prevista i es va prioritzar la lectura en veu alta i les preguntes espontànies del moment i no pas la recepció final una vegada acabada la lectura. Durant les dues exposicions els alumnes estaven asseguts en rotllana, sabien que la conversa s'estava gravant. Per facilitar la concentració i motivació es va fer partícip algun alumne de la lectura en veu alta, la qual cosa va ser encertada perquè va propiciar encara més comentaris espontanis. Les dues discussions van durar aproximadament 30 minuts.

---

<sup>3</sup> Veure Annex 9.9

<sup>4</sup> Veure Annex 9.9

<sup>5</sup> Veure Annex 10

#### **4. OBJECTIUS DE LA INVESTIGACIÓ**

El principal focus d'aquest treball de final de màster és caracteritzar la intervenció docent en la discussió literària en un centre d'alta complexitat des del punt de vista de les funcions i la tipologia de preguntes, i la seva incidència en les respostes de l'alumnat. Per això, els principals objectius i preguntes d'investigació que es volen resoldre són els següents:

##### **Objectius:**

1. Caracteritzar la intervenció docent durant la discussió literària.
2. Analitzar la relació entre la intervenció docent, segons les funcions del mediador i la tipologia de preguntes, i les respostes de l'alumnat.
3. Constatar l'evolució de les respostes lectores durant la discussió literària.

##### **Preguntes d'investigació:**

###### **- Preguntes focus 1**

- Quines són les funcions de la mediadora que predominen en les discussions literàries?
- Aquestes funcions són presents de la mateixa manera a les dues discussions o apareixen en percentatges diferents?
- Quin tipus de preguntes (simple superficial/profunda inferencial) apareix en més mesura durant les discussions?
- Com s'atorguen els torns de paraules als alumnes?
- La mediadora deixa espais de silencis perquè els alumnes puguin pensar?
- La mediadora fa comentaris de reforçament positiu?

###### **- Preguntes focus 2**

- De quina manera s'entrellacen les funcions de la mediadora amb els comentaris i les respostes de l'alumnat?
- El tipus de pregunta/resposta/comentaris/ segueix alguna tendència al llarg de les discussions?
- Quins altres aspectes de la intervenció docent influencien les respostes i comentaris de l'alumnat?

- **Preguntes focus 3**

- Quin tipus de respostes i comentaris predominen en les discussions? Són presents de la mateixa manera a les dues discussions o tendeixen a concentrar-se en determinats moments?
- S'observa alguna tendència en la distribució de les respostes de caràcter literal o inferencial?
- Hi ha elements en els comentaris dels alumnes que evidenciïn que hi ha hagut una certa evolució al llarg de les converses literàries?

## 5. METODOLOGIA

Aquesta investigació es basa en el tipus d'intervenció del mediador en una discussió literària i la incidència que té en la resposta lectora en les discussions literàries sobre àlbums il·lustrats en un centre d'alta complexitat. Per tant, els principals instruments d'investigació utilitzats per guiar l'anàlisi han estat les transcripcions de les discussions literàries sobre els àlbums il·lustrats *Voces en el parque* i *El árbol rojo*.

Aquestes es van transcriure<sup>6</sup> utilitzant una adaptació<sup>7</sup> d'un codi de transcripció amb llarga trajectòria en els treballs d'investigació del grup GRETEL (Grup de Recerca de Literatura Infantil i Juvenil i Educació Literària de la UAB), procedent del GREAL (Grup de Recerca sobre l'Ensenyament i Aprenentatge de Llengües de la UAB) i basat en Payrató, LL (1995) (amb origen en Du Bois, J. J. (1991)), simplificada a la tesi doctoral de Reyes (2015) "La formació literària a primària. Impacte d'una intervenció educativa en l'evolució de les respostes lectores". Cal tenir en compte que, al ser una transcripció escrita d'una conversa oral, sovint es perd l'essència de la gesticulació, assenyalar la pissarra, cedir els torns de paraula amb gestos, la qual cosa pot donar una idea errònia sobre alguns aspectes de la gestió d'aula. S'ha procurat transcriure la conversa fonèticament, tal com parlen els alumnes, per reflectir el seu registre natural, de manera que és possible trobar-hi nombroses expressions com "un cerruch", "preocupada per el seu fill", "el gos que li ha "olit"", etc. Amb tot, s'han obviat alguns petits fragments inaudibles.

Per caracteritzar la intervenció docent durant la discussió literària s'han tingut en compte:

1) Funcions del mediador segons Munita i Manres (2012)<sup>8</sup>:

- A) Ajudar en la cerca d'indícis textuais significatius
- B) Ajudar en la construcció i fonamentació de les seves argumentacions
- C) Relacionar la discussió amb altres llibres i sabers previs
- D) Oferir metallenguatge per parlar sobre llibres<sup>9</sup>
- E) Reformular, sintetitzar i sistematitzar allò dit per fer progressar la discussió i per fixar conceptes i continguts

2) Tipologia de preguntes del mediador:

---

<sup>6</sup> Veure Annex 3 i 4

<sup>7</sup> Veure Annex 2

<sup>8</sup> Les funcions del mediador s'han analitzat de manera global i no pas equiparant-les a cada tipus de pregunta.

<sup>9</sup> Aquesta funció s'ha centrat especialment en qüestions ortogràfiques i de vocabulari.

- **Preguntes simples superficiales (PSS):** Són aquelles preguntes senzilles orientades a la reconstrucció de la trama de la història, dels personatges, a la identificació de determinats elements del text, etc.
- **Preguntes profundes inferencials (PPI):** Preguntes més aviat disparadores cap al nivell simbòlic i metafòric d'un text, que afavoreixen la construcció d'interpretacions i l'elaboració de sentit.
- Reforçaments positius, existència de silencis, torns de paraula.

Per analitzar la relació entre la intervenció docent i les respostes de l'alumnat s'han tingut en compte:

#### 1) Categories de resposta de l'alumnat<sup>10</sup>:

- **Categoria referencial:** inclou els comentaris dels alumnes relatius als elements de la història (trama, sub-trames, marc, personatges, etc.) i possibilita donar resposta als següents interrogants: què passa? On? Quan? Qui forma part de la història?
- **Categoria composicional:** agrupa aquelles intervencions dels alumnes relatives als elements visuals utilitzats per construir la narració (color, moviment, marges, perspectiva...) a la intencionalitat artística de l'il·lustrador i al rol de lector implícit.
- **Categoria intertextual:** Quan apareix clarament la ficció audiovisual o quan realitzen connexions amb altres textos.
- **Categoria personal:** existeix quan els lectors es projecten en el text llegit les seves pròpies experiències vitals.

#### 2) Tipologia de respostes de l'alumnat, segons Fittipaldi (2012), citat a Reyes (2015)

- **Respostes literals:** Caracteritzades per la identificació, enumeració, descripció i establiment de connexions simples.
- **Respostes/comentaris inferencials:** Comentaris en què hi ha especulació, inferència, anàlisi, síntesi, valoració o consciència crítica

Per facilitar l'anàlisi de les discussions s'han destacat els moments més importants de cada transcripció en forma de **seqüència**<sup>11</sup> **temàtica**<sup>12</sup>. S'ha procurat realitzar una anàlisi qualitativa i també quantitativa, amb l'elaboració de gràfics que van ser analitzats tenint en compte la bibliografia de referència.

<sup>10</sup> Basades en el treball grupal de GRETEL "La interpretació literària d'àlbums il·lustrats en el procés d'acollida d'alumnes immigrants"(2008), realitzat en paral·lel del projecte internacional "Understanding Immigrant children's responses to the visual image in contemporary picture books" (2008-2010). Aquestes partien també del treball de Kiefer, 1995, 200; Madura, 1995 i Sipe, 2008), i van ser recollides per Fittipaldi (2012).

<sup>11</sup> Veure Annex 3, 4 i 6.

<sup>12</sup> En total es van comptabilitzar 15 i 12 seqüències de *Voces en el parque* i *El árbol rojo*, respectivament.

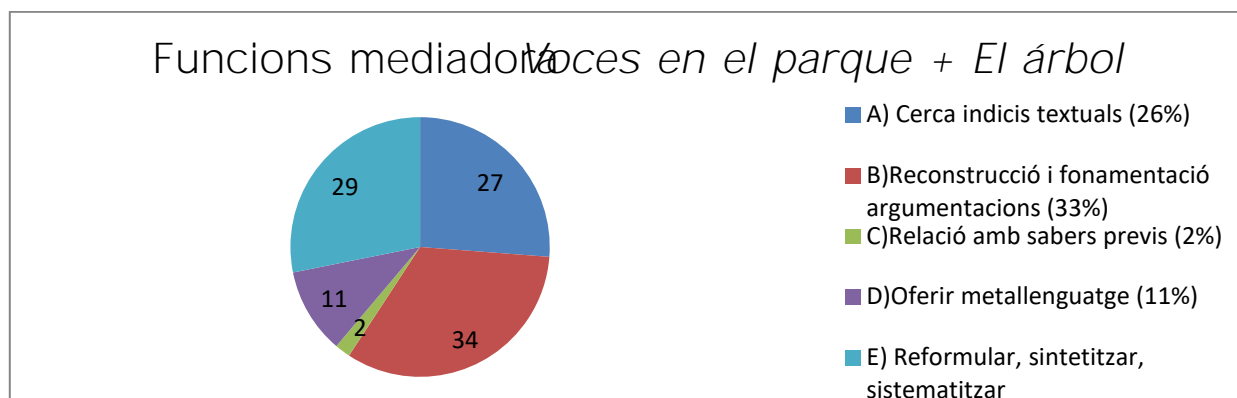
## 6. ANÀLISI DE DADES

En aquest apartat s'analitzaran, per separat, els resultats més significatius dels tres principals focus d'atenció d'aquest treball de final de màster.

### 6.1. Caracterització de la intervenció docent durant la discussió literària

Amats i Castells (2010) recorda que “l'anàlisi de la pròpia actuació docent permet prendre consciència de la forma en què es gestionen els diferents factors que intervenen en una determinada situació educativa, amb la intenció de reflexionar sobre la manera en què es pot millorar la pràctica a l'aula”.

Pel que fa a les funcions del mediador podem veure que la funció B és la més emprada en la suma de les dues discussions literàries, amb un 33% sobre el total de funcions comptabilitzades. La segona més utilitzada és la E (28%), seguida de la A (26%).



**Figura 1. Funcions del mediador en les dues discussions literàries. Font: Elaboració pròpia**

És interessant veure quantitativament com s'ordenen aquestes en cadascuna de les discussions per separat: La funció E és la més emprada en la discussió literària inicial sobre l'àlbum il·lustrat *Voces en el parque* amb un 33% de les aportacions comptabilitzades, seguida de la funció B (29%) i de l'A (25%). Finalment, quant a la discussió sobre *El árbol rojo*, les funcions més emprades, en ordre descendent, són la B (37%), la A (27%) i la E (24%). Sobre aquests percentatges, en podem extreure varies conclusions. En primer lloc, cal tenir present que les discussions literàries requereixen d'una pràctica reiterada per començar a veure millores interpretatives. Tot i així, pot ser significatiu que en la primera discussió realitzada el primer dia de classe es donessin més situacions de síntesi de la professora, perquè possiblement al ser la seva primera pràctica d'aquestes característiques i, al veure el nivell de l'alumnat, va creure necessari fixar conceptes amb regularitat per assegurar que quedaven clars. En canvi, en la segona discussió, aquesta funció va anar una mica a la baixa i van tenir més protagonisme les d'ajudar en la fonamentació de les seves argumentacions i la d'ajudar en

la cerca d'indicis textuais significatius, que, com hem vist en l'apartat de la *metodologia*, són les que la bibliografia de referència considera que han de ser més freqüents i les que han de tenir més pes per guiar les discussions literàries, ja que s'hi sustenten els procediments de base de la discussió, que són ampliat i complementats habitualment en diversos moments mitjançant la resta de funcions (Munita i Manresa, 2015). Per tant, veiem com, de manera intuïtiva, la medidora ha seguit aquestes recomanacions.

L'oferiment de metallenguatge (funció D), que en la metodologia hem vist que s'ha centrat especialment en qüestions ortogràfiques i de vocabulari entre el català i el castellà, ha estat present en un 11% de les intervencions en el total de les dues discussions. És un percentatge menor que les tres funcions anteriors perquè, tot i que en el context d'experimentació hem vist que el 100% dels alumnes són castellanoparlants i en les discussions ja es veu que hi ha moltes aportacions en castellà, sembla que la medidora va procurar focalitzar la seva actuació en la construcció de coneixements literaris, no únicament en la correcció lingüística. Per això se'n van obviar força. La funció que globalment apareix en menys mesura és la de relacionar la discussió amb altres llibres i sabers previs, aspecte que també va molt en consonància amb la tipologia d'alumnat del centre educatiu.

Pel que fa a la tercera pregunta d'investigació d'aquest punt, "Quin tipus de preguntes (simple superficial/profunda inferencial) apareix en més mesura durant les discussions?", s'observa que de les 93 preguntes comptabilitzades entre les dues discussions, 43 són de caràcter simple superficial (el 46%), mentre que la resta, 50 (54%), són de caire profund inferencial<sup>13</sup>. És una dada potser massa genèrica, per tant, podem preguntar-nos: "Aquestes es mantenen estables durant la conversa o tendeixen a concentrar-se més en algun punt concret?". Si ens fixem en les dues discussions per separat<sup>14</sup> veurem com les dues transcripcions tendeixen a incloure més color verd (preguntes simples superfícials) cap al principi i més de color vermell (preguntes profundes inferencials) cap a la part mitjana-final. Això creiem que es pot explicar per la necessitat de començar la conversa/lectura d'àlbums identificant-ne les característiques principals, amb preguntes més aviat descriptives per situar els lectors, i també per l'evolució interna de la capacitat interpretativa dels alumnes durant les dues discussions, quan ja es van adonant que aquells indicis que han anat veient porten cap a alguna interpretació metafòrica. És a dir, sembla que, tot i que se segueix un patró més o menys estable, al principi de les discussions es fan més preguntes simples superfícials i, en canvi, al final, se'n fan amb menys quantitat i més aviat al principi de les seqüències.

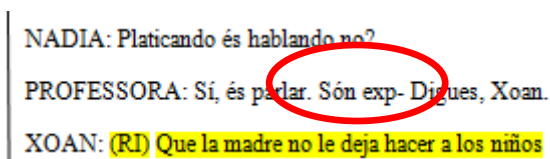
---

<sup>13</sup> Veure Annex 5.2

<sup>14</sup> Veure Annex 3, 4 i 6



Un altre aspecte que podem destacar de la intervenció docent és en la manera com la mediadora cedeix el torn de paraula. Observant les transcripcions veiem com sembla que es prioritzen les intervencions dels alumnes, ja que en alguna ocasió la professora deixa alguna frase a mitges per cedir el torn de paraula:



NADIA: Platicando és hablando no?  
PROFESSORA: Sí, és parlar. Són exp- Diques, Xoan.  
XOAN: (RJ) Que la madre no le deja hacer a los niños

Figura 2. Fragment analitzat *Voces en el parque*

Alhora, les preguntes genèriques acostumen a ser llançades a l'aire, en general, apel·lant a “vosaltres”, sense dirigir-se a ningú en concret. Per exemple, “Creieu que és metafòrica aquesta imatge?”, “Què veieu de diferent aquí que aquí”?, “A tots us ho sembla, que està com una mica trista?”. Els alumnes o bé aixequen la mà per parlar i la professora els cedeix el torn o parlen directament i la mediadora gestiona la situació caòtica que es genera. Sembla que funciona, ja que, en general, hi ha força participació de persones diferents, tot i que al llarg de les dues discussions hi ha algú que quasi no ha parlat. Pel que fa als reforçaments positius se n'observen 17 en la discussió sobre *Voces en el parque* i 21 a *El árbol rojo*, una xifra que sembla bastant elevada. Quant als silencis, a nivell global, s'observa que les dues converses segueixen un ritme força ràpid. La mediadora formula preguntes i explicacions després de la majoria de comentaris, i després de pràcticament cada moment de lectura per part d'alumnes. Tot i que mostra una actitud molt activa, possiblement ho sigui en excés, ja que sembla que no deixi prou espai perquè els alumnes pensin i puguin arribar a conclusions per ells mateixos. Malgrat tot, cal tenir en compte que és un grup/classe molt actiu i participatiu i es tracta de la seva primera experiència en discussions literàries.

Pel que fa a la tipologia de lectura, com ja sabem, en les dues discussions van ser llegides en veu alta per part dels alumnes. En la primera, *Voces en el parque*, la professora va llegir la primera veu i tres alumnes més van llegir-ne les altres tres. A *El árbol rojo* diversos alumnes van participar de la lectura en veu alta. Quant a la primera discussió, ens podem plantejar: Calia que la professora verbalitzés inicialment que la història es dividia en quatre veus?<sup>15</sup>. Es va prendre aquesta decisió a nivell logístic, per tal que fos més fàcil repartir la lectura de les veus. Tot i així, encara que al final de cada veu la professora fes una petita síntesi (per exemple, “Hem vist les dues primeres veus. Hem vist la mare i el pare, que és una altra persona”), en l'inici de la tercera veu hi ha un alumne que

<sup>15</sup> Veure Seqüència 1 Annex 3

sembla que s'adona que és la mateixa història però narrada des del punt de vista de cada personatge, la qual cosa és molt significatiu.

5

NADIA: "Estaba sola en casa otra vez. Es tan aburrido. Entonces mamá dijo que era la hora de nuestro paseo. En el parque había un perro muy amigable y Victoria la:: estaba pasando muy bien. Me hubiera gustado pasarla igual. (.)"

PROFESSORA: (E) Victoria és la gossa, eh. O sigui, és el fill de la mare que hem vist al principi.

POL: (RI) Es la misma historia (amb sorpresa)

PROFESSORA: Es la mateixa història, sí?

ALUMNES EN GENERAL: Sí::

POL: (RI) Pero con otros personajes:: con otro punto de vista

PROFESSORA: En català (.) en català

POL: (RI) Es la mateixa història des de diferent perspectives::

PROFESSORA: Es molt interessant això que dius, Pol, (E) perquè és un dels objectius de la història, que, com dius, està narrada des del punt de vista de quatre personatges diferents-

POL: (RI) Perquè la mare deia que un gos l'estava atacant i ella diu que estava jugant xxx

PROFESSORA: Molt interessant |

Figura 3. Seqüència 5 discussió *Voces en el parque*

## 6.2. Anàlisi de la relació entre la intervenció docent, segons les funcions del mediador i la tipologia de preguntes, i les respostes de l'alumnat

En general s'observa com les intervencions de la mediadora es van succeint de manera fluïda; tenen una funció molt concreta i clara per guiar l'alumnat en el procés de construcció de coneixement literari i tenen força en consideració les aportacions dels nois i noies.

10

PROFESSORA: D'acord. (A) Aquí, (SS) a aquesta imatge (assenyala) ha fet fosc

PAULA: (CL) No [ALGU: xx] (CL) Està la luz-

NADIA: (CL) Pero solo esta

PROFESSORA: Però si ara deixem la llum. (SS) a fora s'ha fet fosc? Si, no? [Si generalitzat]. Ei, ei, els del fons, si us plau. [@@@] (B) (PI) Què vol dir aquesta llum?

MAICA: (CI) ¿Que ella está feliz, no? [xxx]

PROFESSORA: (B; PI) Que ella está feliz, per què?

MAICA: (RI) Porque le ha dado una flor-

PROFESSORA: Perquè li ha donat una flor, no? (E) Llavors està feliç i contenta. [ALGU: xx] Pol, estàs d'acord amb això, que és fosc a fora però com que li ha donat una flor està contenta i ho veu tot com amb llum. Si?

POL: (F) Es més bonic

Figura 4. Seqüència 10 *Voces en el parque*

En el fragment de la figura 4 podem observar tres exemples de les tres funcions del mediador més emprades en el conjunt de les dues discussions. En primer lloc, la professora destaca una imatge que pot ser significativa (A), una pista de l'autor, com un indici per a fer una interpretació en clau

inferencial d'una acció simbòlica de la part final de l'àlbum *Voces en el parque*. A continuació, formula una pregunta simple superficial perquè els alumnes constatin, també de manera literal, com és la llum i l'atmosfera de l'escena en concret. Després, fa un comentari en veu alta i una pregunta simple superficial perquè els alumnes reflexionin sobre un aspecte molt semblant a l'anterior. Formula una pregunta profunda inferencial a l'aire ("Què vol dir aquesta llum?") perquè ells mateixos puguin oferir la seva pròpia interpretació sobre el significat de la llum de la imatge que estan veient, la qual cosa els ajuda a construir i fonamentar les seves idees (B). Això provoca un comentari inferencial, al qual la professora proposa una altra pregunta simple superficial, que també ve seguida d'un altre comentari inferencial de la mateixa alumna, que ha interpretat en clau metafòrica, a partir de diversos indicis, especialment els colors i les preguntes de la professora, que la Mancha, la nena protagonista de la quarta veu de l'àlbum, estava contenta perquè el Carlos li havia donat una flor. Al final del fragment, la mediadora fa una síntesi molt breu (E) per fixar aquest concepte tan important que una alumna ha apuntat en la seva resposta inferencial. No podem saber segur si els alumnes haurien arribat a la mateixa conclusió sense aquest tipus de preguntes i funcions del mediador. En tot cas, sembla improbable.

En el primer punt de l'anàlisi hem vist que la funció de reconstrucció i fonamentació de les argumentacions (B) és la més emprada globalment, i és, també, la que explicita més l'acompanyament del mediador en el procés de formular interpretacions, qüestionar-se la intenció de l'autor, la funció de certs aspectes literaris o visuals de la narració, etc. Veiem amb més exemples com funciona en el text, de quina manera s'explicita: "Com veiem que és aquesta persona"? "Nadia, tu creus que l'arbre s'està cremant de veritat?" Per què creieu que hi ha el Pare Noel aquí? Té una mica a veure amb el que deia el Carlos. Passa de veritat això que veiem aquí?", "Ella està feliç, perquè?", "I si diu "el mundo es una máquina sorda", Pol, pots desenvolupar-ho una mica més?", "(...) jo parlo però potser ningú:", etc. Veiem com aquesta funció del mediador B es concreta en diversos tipus d'intervencions per part de la docent. Tot i que hi ha alguna pregunta simple superficial, la majoria són preguntes de caire profund inferencial que, si observem la figura 5, acostumen a provocar comentaris inferencials per part de l'alumnat. També hi ha comentaris que necessàriament no comporten l'elaboració d'una pregunta, sinó que són frases que poden ajudar-los a construir la seva pròpia interpretació.

### SEQÜÈNCIA 6

- A). Pregunta SIMPLE SUPERFICIAL
- Resposta LITERAL
- D)
- Pregunta LITERAL
- Comentari INFERENCIAL
- E)B)
- Comentari INFERENCIAL

### SEQÜÈNCIA 7

- Alumne llegeix
- E)
- Respostes Personals
- Funció B
- Comentari INFERENCIAL
- Resposta LITERAL
- E)

Figura 5. Seqüències 6 i 7 discussió *Voces en el parque*

La funció E (Reformular, sintetitzar i sistematitzar allò dit per fer progressar la discussió i per fixar conceptes i continguts) s'empra generalment després de comentaris literals o, sobretot, després de comentaris inferencials, i apareix generalment unida a reforçaments positius, possiblement perquè venen després d'aportacions interessants de l'alumnat. Tendeix a concentrar-se al final de les seqüències analitzades:

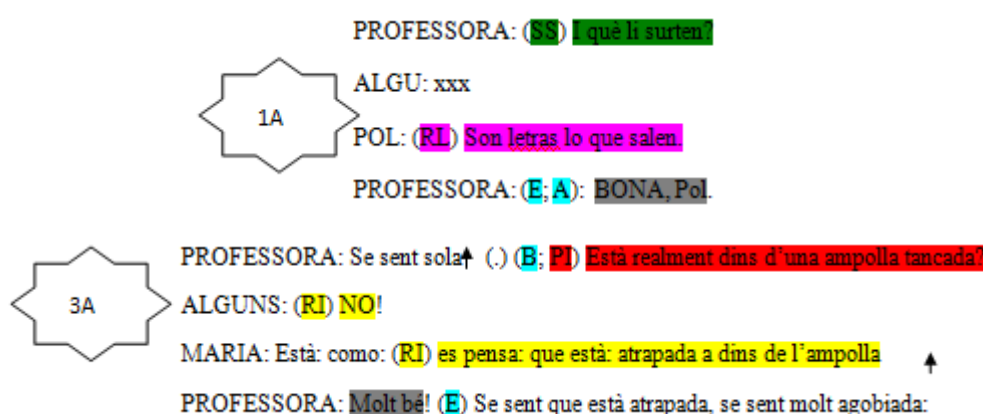


Figura 6. Fragments analitzats de la discussió sobre *El árbol rojo*

La funció A (Ajudar en la cerca d'indicis textuais significatius), per la seva banda, consta de comentaris per captar l'atenció dels alumnes, perquè es fixin en determinats aspectes a l'obra que poden ser importants, com per exemple: "Aquí, no sé si ho veieu, però es veuen com uns barrets", "Fixeu-vos amb aquesta imatge que pot ser important", "Fixeu-vos amb els colors, que després en parlarem", "Veieu aquestes dues imatges?" (...), "Ho veieu, hi surt sempre ella a totes les imatges". La majoria de vegades, amb les intervencions dels alumnes es nota que s'han fixat amb aquets indicis, tot i que és difícil constatar-ho amb exactitud. Per exemple:

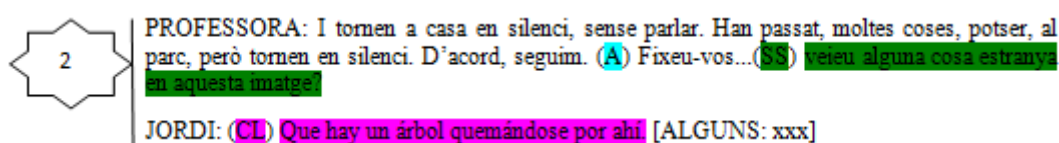


Figura 7. Fragment analitzat de la discussió sobre *Voces en el parque*

L'objectiu de la medidora en aquests comentaris és ajudar els alumnes a trobar aquells “detonants que disparen l'activitat interpretativa del lector”, aquelles “marques textuais o gràfiques amb valor simbòlic o semàntic”, les “repeticions, descontextualització, alteració d'una imatge i (...) la seva connexió amb la narració” (Manresa, Silva-Díaz, 2005). Es tracta d'evidenciar els detonants que activen l'alarma, que funcionen en dos nivell de profunditat: com a mecanismes-crida que activen processos d'identificació d'elements significatius i com a senyalitzadors que, via la interpretació, condueixen cap a la confirmació posterior d'aquests elements com a símbols (Manresa, Silva-Díaz, 2005). És el cas, per exemple, del barret de la mare de l'àlbum *Voces en el parque*, que té un paper molt destacat en simbolitzar l'autoritarisme de la mare de Carlos. En la part final de la discussió podem llegir-hi:

Llavors:, el Carlos, (E) que és el fill de la mare del principi, com és  
 NADIA: (CI) MASCLISTA  
 PROFESSORA: Pot ser masclista, val, què més?  
 ¡CARLOS: Pobre chaval, que no ha visto una mujer en su vida!  
 NADIA: (CI) ¡Es un niño viejo! [xx]  
 PROFESSORA: Per què és un nen vell? (E; E) Què t'ho fa pensar?  
 MAICA: (CI) PORQUE NO VIVE LA VIDA FELIZ. VIU LA VIDA AMARGAT  
 PROFESSORA: I per què creus que viu la vida amargat? [NADIA: ¡Que la vida son dos dias!] Què t'ho fa pensar?  
 NADIA: (RI) perquè::: per exemple, en aquesta imatge (assenyala) té un “sombriu”::  
 PROFESSORA: (E) I què simbolitza aquest barret?  
 CARLOS: (RI) SU MADRE  
 NADIA: (RI) El barret significa a la mare perquè està tot el dia pensant en la mare. Que si la mare això, que si la mare allò::  
 PROFESSORA: Molt bé. Molt interessant!  
 NADIA: Però si es veu a la mare!  
 PROFESSORA: (A) El veieu tots aquest barret? Ell està allà al parc jugant amb la nena- [MAICA: Hasta hay un árbol que es un sombrero] Exacte. [CARLOS: y las nubes] Molt bé. [ALGU: xxxxxx] Exacte. (E) Està allà jugant al parc però veu la seva mare allà.

Figura 8. Fragment analitzat de la discussió sobre *Voces en el parque*

Durant la lectura de l'àlbum ni la professora ni els alumnes no han mencionat el barret de la mare, però tot i això, quan la medidora proposa una pregunta oberta sobre el Carlos, una alumna destaca que està amargat perquè té un “sombriu”, comentari que aprofita la professora per desencadenar una reflexió sobre el seu significat metafòric. En aquest cas, doncs, no ha calgut una intervenció específica de la docent per a identificar un d'aquests mecanismes-crida, ja que la dinàmica mateixa i l'evolució interna de les respostes dels alumnes ja han portat a la interpretació inferencial d'aquest element.

Ara centrem-nos en el tipus de preguntes de la docent i les respostes i comentaris que provoca. Després d'haver elaborat el buidatge de totes les intervencions de les dues discussions literàries podríem dir que s'ha detectat una certa estructura que es repeteix en algunes de les seqüències analitzades de les dues discussions. Es tracta de la tendència/patró d'encadenar preguntes obertes/concretes simples superficials seguides de respostes literals (composicionals o referencials<sup>16</sup>), seguides de preguntes de caire més profund inferencial a les quals els alumnes responen elements inferencials<sup>17</sup>. Un exemple podria ser la figura 4, però vegem-ne un altre:

6A

XOAN: "Y entonces todos tus problemas llegan de golpe".

PROFESSORA: (SS) **Què està passant aquí? Què hi veieu?**

NADIA (CL) **Es un... vaixell?** (pronuncia castellana)

PROFESSORA: Sí. (PI) **I què pot voler dir?**

MARIA: Que:, (RI) **como que se ahoga**, no?

PROFESSORA: (D) Com ho has dit, això?

MARIA: S'ofega ↓

PROFESSORA: **Molt bé!** Sí. **Molt bé aquest català, Maria!**

JORDI: Maria, ¡muy bien! (aplaudeix).

PAULA: **SE AHOGAN LOS PROBLEMAS**

PROFESSORA: **Molt bé!** (SS) **Com és ella, de tanany? Gran o petita.**

ALGUNS: (CL) **PETITA**

PROFESSORA: (SS) **com són els seus problemes**

ALGUNS: (CL) **MOLT GRANS!**

PROFESSORA: Sí-

NADIA: Profe, PARA GRANDES PROBLEMAS, GRANDES SOLUCIONES, NO?

ALGUNS: @@@@

PROFESSORA: I: (A) Aday, seguim fixant-nos amb la lletra. (B; SS) **Es tota igual?**

ADAY: No (.) (CL) **Todo es pequeño menos problemas. Tot és petit menys problemes.**

PROFESSORA: (PI) **I això té algun significat?**

NADIA: (RL) **Que té molts problemes**

PROFESSORA: (E) Està:: com destacat? Això vol dir que té molts problemes. Molt bé. Seguim

Figura 9. Fragment analitzat de la seqüència 6A de *El árbol rojo*

Tal com s'ha comentat, una discussió literària necessita preguntes senzilles orientades a la identificació de determinats elements del text (Munita, Manresa, 2012). En aquest cas, es tracta d'una imatge<sup>18</sup> molt significativa, per la qual cosa la professora comença fent una pregunta simple superficial per identificar un element ("Què passa? Què hi veieu?") a la qual contesten "un vaixell". A continuació fa una pregunta profunda inferencial, "disparadora cap al nivell simbòlic i metafòric d'un text" (Munita, Manresa, 2012), la pregunta en vermell, a la qual segueixen un parell de

<sup>16</sup> Veure metodologia

<sup>17</sup> Veure Annex 6

<sup>18</sup> Veure Annex 7

comentaris de caire inferencial. Per tal de seguir guiant aquest procés d'identificació metafòrica, la professora proposa una altra pregunta simple superficial (“com són els seus problemes”- “molt grans”-resposta literal), perquè es fixin en altres elements rellevants i s'adonin, finalment i de manera inferencial, que ella és molt petita i que té molts problemes perquè són més grans que ella.

Si intentem relacionar les funcions de la mediadora amb el tipus de pregunta i el patró que acabem de proposar, veiem que les preguntes simples superfícials acostumen a suscitar la identificació de determinats elements del text, la qual cosa es relaciona amb la funció A del mediador (destacar indicis textuais). Aquestes sembla que promouen respostes de caràcter més literal, mentre que les preguntes profundes inferencials es vinculen més amb la funció d'ajudar en la construcció i fonamentació de les seves argumentacions (B) i, alhora, susciten respostes més inferencials i interpretatives.

Cal comentar que es tracta d'una tendència que no es dona en totes seqüències analitzades, ja que són sempre molt complexes pel seu caràcter espontani. També veiem que hi ha nombroses excepcions, com per exemple quan, en alguns casos, els comentaris literals i inferencials dels alumnes apareixen directament durant la lectura en veu alta de l'àlbum, sense que la professora hagi de fer preguntes concretes. O d'altres, com per exemple la seqüència 12<sup>19</sup> en què la mediadora ja comença amb una pregunta de caire profund inferencial, que ve seguida de comentaris inferencials. Això creiem que s'explica per l'evolució interna dels alumnes durant les discussions, una evolució que, entre molts altres aspectes, també es pot haver vist influït per l'establiment de certes “preguntes clau” que els han anat guiant cap al procés d'anar identificant cada vegada més ràpid els elements simbòlics. És el cas de preguntes com ara “L'arbre s'està cremant de veritat?”, “Està realment tancada dins d'una ampolla?”, etc.

També hi ha casos en què a partir de preguntes simples superfícials els alumnes fan comentaris metafòrics i al revés, la qual cosa també creiem que també s'explica per la seva evolució interna interpretativa. Alhora, cal tenir present que no sempre que la professora formula una pregunta metafòrica els alumnes responen amb comentaris inferencials o simplement comentaris pertinents. Tal com estableixen Munita i Manresa (2012), “probablement, l'estesa pràctica escolar de comprensió lectora a nivell literal, així com l'escassa o nul·la participació dels estudiants en situacions de conversa sobre llibres influeixen decisivament en la dificultat que sovint manifesten per entrar en el joc interpretatiu proposat per la mediadora (p.132).

---

<sup>19</sup> Veure Annex 3

Si en el primer punt de l'anàlisi hem vist que la mediadora acostuma a llançar preguntes a l'aire, també hi ha un moment, en la seqüència 4A (figura 9) que la mediadora formula una pregunta directament a una alumna, la Xènia, que no acostuma a intervenir i que es limita a respondre que "no". Veiem com aquesta pregunta ha inhibit clarament la resposta de l'alumna.

PROFESSORA: Val. I algú que no hagi parlat tant? Xènia, per exemple, (PI) **què creus que vol dir aquesta bombeta?** Estem parlant que aquesta noia està en una atmosfera molt trista: A veure si se t'acudeix alguna cosa- [XENIA: No ]↓

**Figura 10. Fragment discussió *El árbol rojo* on la mediadora pregunta directament a una alumna**

En la Seqüència 12A la professora pregunta: "Us hi sentiu identificats? Us recorda a alguna cosa de la vida, aquesta metàfora? Algú s'hi sent identificat? La pregunta provoca comentaris "graciosos" d'alguns alumnes, que diuen el nom de companys/es, però ningú no s'hi involucra, possiblement perquè no estan acostumats que se'ls cedeixi la veu per parlar d'ells mateixos en clau emocional. També s'observa un tipus de pregunta quasi inhibidora, quan "la mestra interroga als alumnes sobre la lectura amb la intenció que responguin ajustant-se als paràmetres d'interpretació que ella ha seguit, intentant que descobreixin què pensa" (Wells, 1988, citat a Amat i Castells, 2010). És el cas de dos moments de la discussió de *El árbol rojo*<sup>20</sup>, quan la mediadora insisteix en el significat de la bombeta al cor de la protagonista, en relació amb el text "el mundo es una máquina sorda" i en el significat final de l'arbre vermell, que es veu clarament com insisteix en excés perquè responguin el significat que per ella té aquest àlbum il·lustrat a nivell metafòric. Tot i que aquestes preguntes generen comentaris inferencials ("pot ser que la seva bombeta li dona llum a un munt de foscor", "la bombeta són els seus sentiments"), que incideixen en el desenvolupament de la conversa literària, considerem que hi ha hagut massa insistència per part de la mediadora ("I si ho pensem a nivell metafòric, ella està molt trista sempre, però a l'última pàgina hi ha una petita fulla de color... a mi què em fa pensar això?", "ella com es fixa, en la fulla o es fixa en la resta?", "en canvi, si ella es fixés en la fulla vermella com ho veuríeu això?"). En aquests fragments trobem massa preguntes inferencials que sembla que volen conduir cap a una conclusió molt específica i que, en canvi, poden desviar-se dels principals objectius de la discussió literària: oferir un context natural perquè es manifestin i construeixin de manera contínua (i provisional) les respostes dels alumnes a partir de la interacció amb d'altres lectors i amb l'ajuda de la persona mediadora. Veiem que aquests darrers exemples influencien clarament la resposta de l'alumnat, per la qual cosa ens ajuden a respondre la tercera pregunta d'investigació del segon focus d'investigació.

<sup>20</sup> Veure Seqüència 4A i 12A Annex 4



### **6.3. Evolució de les respostes lectores durant la discussió literària**

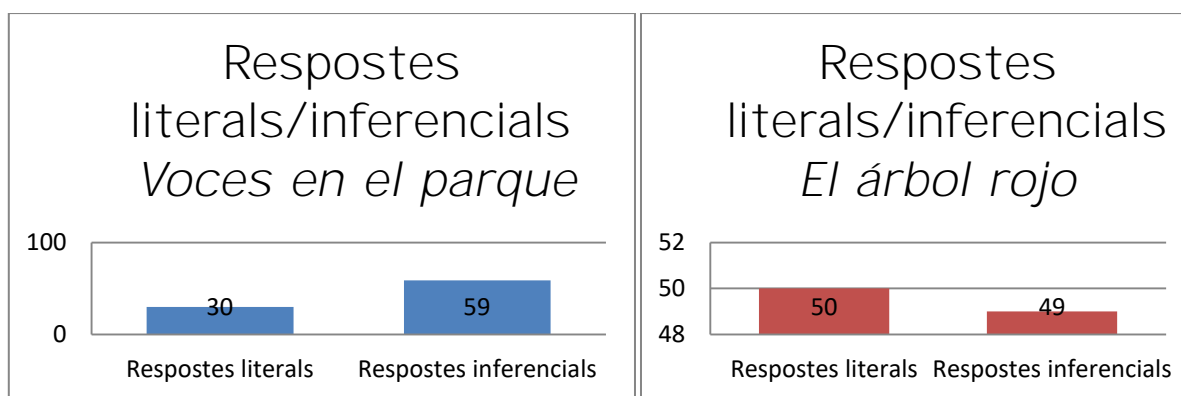
En aquest punt també és pertinent destacar l'evolució que han seguit el tipus de respostes<sup>21</sup> de l'alumnat. En primer lloc, ha estat una sorpresa comprovar que hi ha molt pocs comentaris personals, però quasi la seva totalitat (8 de 9) es concentren a la primera discussió sobre *Voces en el parque*, sobretot en la part més inicial (per exemple, MARIA: “A mí me gusta más así. Así me entero más”. PAULA: “Mi madre no lo dice nunca esto de platicar”.) Que la majoria de comentaris personals s'aglutinin en la seva primera discussió literària i no pas en la segona pot ser una evidència que estaven més concentrats en la segona, que havien entès i assimilat una mica més les regles de joc, etc. També ens pot ajudar a observar si hi ha hagut una certa evolució en les respostes el tipus d'intervencions dels alumnes en els principis de cada discussió. En la primera veiem com hi apareixen actituds com ara imitar l'entonació de la lectura de la professora (“Válgame!”) o comentaris i crits espontanis com ara “sembla un pirata”, “a mí me parece como pija”, “lleva tacones”, que demostren, també, un estat més de dispersió que de concentració en la discussió. De comentaris i respostes de caràcter intertextual pràcticament no n'hem trobat. Com ja s'ha destacat, es tracta d'alumnes que no han experimentat un vincle amb la literatura i que, per aquest motiu, no estan acostumats a parlar de llibres, a relacionar aspectes amb d'altres productes culturals, etc.

Per últim, convé fer una pinzellada amb els tipus de resposta amb més pes dins les discussions: els comentaris composicionals i els referencials, que hem vist que els hem categoritzat segons si eren literals o de caire més inferencial. Cal destacar la dificultat d'aquesta categorització, ja que són categories molt estàtiques i alguns comentaris costen d'encaixar en alguna d'elles.

Quantitativament s'observa que en la discussió sobre *Voces en el parque* es produeixen un total de 33 respostes composicionals literals i 17 de referencials literals, que donen un total de 30 comentaris literals i 59 d'inferencials. En la discussió sobre *El árbol rojo* es produeixen 33 respostes composicionals literals, 17 de referencials literals (50 respostes literals); 12 comentaris composicionals inferencials i 37 de referencials inferencials (49 comentaris inferencials).

---

<sup>21</sup> Veure Annex 6



**Figura 11. Respostes literals/inferencials en les dues discussions**

Podem establir que, pel que fa a l'evolució de les respostes, tot i que al llarg de les discussions se segueix la tendència comentada anteriorment de pregunta simple superficial-comentari literal-pregunta profunda inferencial-comentaris inferencials, en la primera discussió es tendeixen a concentrar més les respostes composicionals (literals, però també inferencials) al principi, mentre que a la part final hi ha més preguntes profundes inferencials que porten sobretot a comentaris inferencials, que adquireixen una gran importància quant a interpretacions simbòliques i metafòriques al final. Aquesta concentració de comentaris inferencials a la part final, en una tipologia de seqüències molt diferents a les anteriors, creiem que és el que provoca que hi hagi més diferències en el nombre de respostes literals/inferencials en la primera discussió respecte la segona.

En la discussió sobre *El árbol rojo* s'hi observa una tendència de repartir els comentaris composicionals literals durant tota la conversa. En general es veu que és una discussió més dialògica en què sembla que la medidora se centra més en què els alumnes es fixin, en primer lloc, en aquells aspectes composicionals literals del color, la forma de les imatges, etc., abans de fer preguntes metafòriques.

## **7. CONCLUSIONS**

Tal com ja s'ha comentat en apartats anteriors, el principal focus d'aquest treball de final de màster era caracteritzar la intervenció docent en la discussió literària des del punt de vista de les funcions i la tipologia de preguntes, i la seva incidència en les respostes de l'alumnat.

En primer lloc, quant a la caracterització de la intervenció docent –les preguntes del primer focus–, s'ha vist que la mediadora de la conversa literària ha utilitzat de manera intuïtiva i preferent les funcions d'ajudar en la construcció i fonamentació de les seves argumentacions, ajudar en la cerca d'indicis textuais significatius i reformular, sintetitzar i sistematitzar allò dit per fer progressar la discussió i per fixar conceptes i continguts, que són les que la bibliografia de referència considera que han de tenir més pes en aquest tipus de converses literàries. També s'ha vist, tal com recomanen els autors teòrics, una certa tendència a iniciar les discussions i les seqüències temàtiques amb preguntes simples superficials i a aglutinar-ne més a la part final amb preguntes de caire més profund i inferencial. També sembla que, en general, no s'han deixat prou espais de silenci perquè els alumnes poguessin anar reflexionant sobre diferents aspectes interpretatius o de significat dels àlbums il·lustrats, sinó que més aviat la dinàmica ha estat molt activa i insistent per part de la docent.

Pel que fa a l'efecte de les intervencions de la mediadora en les respostes de l'alumnat –les preguntes del segon focus–, s'ha observat la tendència a encadenar, en una mateixa seqüència, preguntes simples superficials, respostes literals, preguntes profundes inferencials i comentaris inferencials, emmotllats per les funcions A, B i E de la intervenció docent. També s'han constatat altres aspectes que han afectat les respostes dels alumnes, com per exemple les “preguntes clau”; l'evidència d'aquells símbols, els mecanismes-crida que activen processos d'*identificació* d'elements significatius, o algun tipus de pregunta que ha provocat l'efecte contrari, d'inhibició, de les respostes dels alumnes. Per altra banda, cal tenir en compte que aquestes respostes també s'han vist influïdes per la mateixa assimilació i adaptació a les “regles del joc” d'aquesta dinàmica dialògica que era molt nova per a ells. Quant al tercer focus d'anàlisi, s'ha observat una certa evolució en les respostes de l'alumnat durant les dues discussions literàries. També hem vist que aspectes com el tipus d'alumnat, el context del centre o l'experiència literària anterior han afectat profundament la dinàmica de les discussions literàries.

Amb tot, tenint en compte el focus principal del TFM, sembla clar que la intervenció de la persona mediatra ha influït en el tipus de respostes i comentaris dels alumnes en la discussió literària en un context d'alta complexitat.

De manera més personal, mediar aquestes dues discussions literàries en el marc de la SD “Fomentem la lectura a través dels àlbums il·lustrats” ha estat una experiència molt gratificant i motivadora perquè pretenia incidir en la competència literària dels alumnes: els ha permès descobrir un nou tipus de producte cultural literari –els àlbums il·lustrats– des de la vivència col·lectiva; fer-se'l seu i expandir-lo cap a altres estudiants amb perfils lectors semblants, alhora que han incrementat la seva competència oral. S'ha evidenciat clarament que “la discussió literària mediada no és només un moment per conversar de literatura de manera lliure i sense objectiu aparent, sinó que és un instrument potent de construcció dels sabers literaris que l'escola assumeix com a formadora de lectors” (Munita i Manresa, 2012)

Personalment, els resultats de les dues discussions literàries haguessin estat més significatius amb un bagatge docent més dilatat. Amb més experiència haguessin millorat significativament aspectes com la gestió dels torns de paraula, els espais de silenci, la participació global, el tipus de pregunta, etc. Cal recordar que les converses o discussions literàries requereixen d'una pràctica reiterada per començar a veure millores interpretatives. Tot i això, estic satisfeta amb els resultats perquè es van complir els objectius<sup>22</sup> d'aprenentatge plantejats, però sobretot perquè he pogut descobrir un dispositiu didàctic nou per a mi, amb moltes possibilitats, molt motivador; que fomenta l'esperit crític dels alumnes en una dinàmica de reflexió constant, que permet fer emergir comentaris i descobertes que possiblement amb d'altres activitats didàctiques haurien quedat ocultes.

### **7.1. Propostes de millora i futures línies d'investigació**

També convé senyalar aquelles propostes de millora que possiblement haguessin pogut enriquir les discussions literàries i la seva posterior anàlisi en la SD. En primer lloc, hagués estat molt útil gravar les discussions en vídeo, la qual cosa hagués facilitat la identificació dels alumnes que parlen; també hagués permès analitzar amb més detalls els silencis, els torns de paraula, aspectes de la comunicació no verbal, etc. Tot i que ha estat una anàlisi força àmplia, també hagués estat molt més enriquidor haver realitzat més discussions literàries i, sobretot, haver-les situat en diferents moments de la seqüència didàctica: per exemple al principi, a la meitat i una vegada acabada la xerrada oral final, amb l'objectiu d'evidenciar aquells aspectes que han evolucionat en cada conversa. En aquest sentit,

---

<sup>22</sup> Veure Annex 9

també hagués estat pertinent executar les discussions seguint una estructura semblant per part de la intervenció docent.

En futures línies d'investigació es podria analitzar de manera més longitudinal l'evolució de la competència literària dels mateixos alumnes amb més discussions literàries mediades al llarg d'un cicle de 3-4 anys. També seria interessant posar el focus en la participació de l'alumnat i la seva comparació amb d'altres activitats acadèmiques literàries de caire més tradicional.

## 8. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Amat, V. (2010). El paper de la mediació en el desenvolupament de la competència literària: Disseny i aplicació d'una intervenció didàctica. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*. Vol. 3 (1), pp. 33-49.

Browne, A. (1999). Voces en el parque. México: Fondo de Cultura Económica.

Chambers, A. (2017). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*, Madrid, España: Fondo de Cultura Económica de España.

Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción del sentido *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, (22), pp. 6-23.

Fittipaldi, M. (2012). La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuesta de clasificación. A: Colomer, T.; Fittipaldi, M. (coords.) *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes ilustrados*. "Parapara". 5. Barcelona/Caracas: Banco del Libro-GRETEL: 69-86.

Madura, S. (1995). The line and texture of aesthetic response: primary children study authors and illustrators. *The Reading Teacher*, 49(2), pp.110-118.

Manresa, M., Silva-Díaz, M. C. (2005). Dialogar per aprendre literatura. *Revista Articles*, (37), pp. 45-56.

Margallo, A. M. (2013). Cuestiones metodológicas en torno a la investigación de las respuestas lectoras a álbumes ilustrados. *Cultura & Educación*, Vol. 25 (4), pp. 467-478.

Meek, M. (1990). Why response? A Hayhoe, M. (ed). *Reading and Response*. Buckinham: Open University Press, p. 1-12.

Munita, F. i Manresa, M. (2012). La mediación en la discusión literaria. A Colomer, T. i Fittipaldi, M. (coords.), *La literatura que acoge: Inmigración y lectura de álbumes*. (pp. 119-143). Caracas, Venezuela: Banco del libro

Payrató, LL. (2015). Transcripción del discurso coloquial. A Cortés, L. (ed). *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral I*. Almería: Universidad de Almería, 45-70.

Reyes, L. (2015). *N c " h q t o c e k » " n k v g t c t k c " c " r t k o « t k c 0 " K n ø g x q n w e k » " f g " n g* Tesi doctoral) Universitat Autònoma de Barcelona,\* Bellaterra.

Rosenblatt, L. (1938). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

Silva-Díaz, M. C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficciones y conocimiento literario* (tesi doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.

Sipe, L. (2008). *U v q t { v k o g < " [ q w p i " E j k n f t g p ø u " N k* New York: Teachers College Press.

Siro, A. (2005). El desafío de la continuidad: una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes. A Silva-Díaz, M. C. i Siro, A, *Lecturas sobre lecturas*. (pp. 47-91). México DF: Conaculta

Tan, S. (2005). *El árbol rojo*. Argentina: Bárbara Fiore Editora.

Wells, G. (1988). *Aprender a leer y a escribir*. Barcelona: Laia

## **9. ANNEXOS**

### **9.1. ANNEX 1. LLISTA DE FIGURES**

<b>Figura 1. Funcions del mediador en les dues discussions literàries</b>	<b>13</b>
<b>Figura 2. Fragment analitzat <i>Voces en el parque</i></b>	<b>15</b>
<b>Figura 3. Seqüència 5 discussió <i>Voces en el parque</i></b>	<b>13</b>
<b>Figura 4. Seqüència 10 <i>Voces en el parque</i></b>	<b>16</b>
<b>Figura 5. Seqüències 6 i 7 discussió <i>Voces en el parque</i></b>	<b>18</b>
<b>Figura 6. Fragments analitzats de la discussió sobre <i>El árbol rojo</i></b>	<b>18</b>
<b>Figura 7. Fragment analitzat de la discussió sobre <i>Voces en el parque</i></b>	<b>18</b>
<b>Figura 8. Fragment analitzat de la discussió sobre <i>Voces en el parque</i></b>	<b>19</b>
<b>Figura 9. Fragment analitzat de la seqüència 6A de <i>El árbol rojo</i></b>	<b>20</b>
<b>Figura 10. Fragment discussió <i>El árbol rojo</i> on la mediadora pregunta (...)</b>	<b>22</b>
<b>Figura 11. Respostes literals/inferencials en les dues discussions</b>	<b>24</b>



## **9.2.ANEX 2. LLEGENDES PER A LES TRANSCRIPCIONS**

### **Llegenda emprada en les transcripcions**

Després del nom de qui parla	:
Paraula o enunciat interromput	-
Formulació de pregunta	↑
Entonació descendent	↓
Emfasi/Intensitat forta	MAJUSCULA
Allargaments sil·làbics	: :: :::
Pausa curta	(.)
Pausa de més de mig segon	(..)
Solapament	[text]
Parla encadenada	=
Riure	@
Enunciat pronunciat rient	((@) text afectat)
Fragments incomprensibles	xxx
Fragments llegits	"text"
Comentaris del transcriptor	(comentari)

### **Categorització de les funcions mediadora i tipologia de preguntes i respostes:**

- **A**= Ajudar en la cerca d'indicis textuais significatius
- **B**= Ajudar en la construcció i fonamentació de les seves argumentacions
- **C**= Relacionar la discussió amb altres llibres i sabers previs
- **D**= Oferir metallenguatge per parlar sobre llibres
- **E**= Reformular, sintetitzar i sistematitzar allò dit per fer progressar la discussió i per fixar conceptes i continguts

### **Tipologia preguntes mediadora**

- **PSI**: Preguntes senzilles d'identificació
- **PI**: Preguntes inferencials

### **Tipologia respostes alumnes**

- Respostes de caràcter literal
  - o **RL**: Respostes referencials literals
  - o **CL**: Respostes composicionals literals
- Respostes de caràcter inferencial
  - o **RI**: Respostes referencials inferencials
  - o **CL**: Respostes composicionals inferencials
- **(P)**: Respostes de caràcter personal

- **Reforçament positiu**

### **9.3.ANNEX 3. TRANSCRIPCIÓ DISCUSSIÓ LITERÀRIA SOBRE VOCES EN EL PARQUE**

Fitxa de la sessió:

DATA I DURADA	ESPAI	PROFESSORES A L'AULA
26/02/2019  1 HORA	Classe de 2nD de l'institut Federica Montseny de Badia del Vallès	<ul style="list-style-type: none"><li>- <b>Adriana Roca</b> (alumna en pràctiques executadora de la sessió)</li><li>- Esther Catalan (alumna en pràctiques. Suport)</li><li>- Montserrat Martínez (professora titular)</li></ul>
MATERIAL	NOMBRE D'ALUMNES	TÍTOL SESSIÓ
Projector, àlbum il·lustrat <i>Voces en el parque</i> , pissarra	16	Sessió 1 SD. Descubrim els àlbums il·lustrats

#### **DESCRIPCIÓ DE LA SESSIÓ**

Es tracta de la sessió d'introducció als àlbums il·lustrats. Es farà a l'aula ordinària. La sessió s'iniciarà amb una explicació clara i concisa sobre el producte final de l'SD. Es compartiran els objectius i criteris d'avaluació. Es projectarà l'àlbum *Voces en el parque* i posteriorment es farà una discussió literària guiada sobre l'àlbum per engrescar i sorprendre l'alumnat des de l'inici de la SD. La sessió finalitzarà amb un qüestionari per recollir els coneixements previs i redacció d'un text breu (3 línies) sobre què han après i què els agradaria descobrir.

#### **OBJECTIUS D'APRENENTATGE**

1. Aprendre analitzar grupalment *Voces en el parque* des de la perspectiva polifònica
2. Saber obtenir informació, interpretar i valorar àlbums il·lustrats per comprendre'ls.
3. Poder descobrir i fomentar la lectura d'àlbums il·lustrats per accedir a la informació i al coneixement, i per al gaudi personal.
4. Ser capaç de construir coneixement a partir de la vivència d'una lectura compartida.
5. Descobrir la sala de lectura com un espai idoni per a gaudir de la literatura.

PROFESSORA: Ens tornem a presentar. Fa dies que no ens veiem. Jo soc l'Adriana i ella és l'Esther. Farem 9 classes. Comencem avui. Pel mig hi haurà el Carnastoltes, que sé que en teniu moltes ganes. D'acord. Durant aquestes classes farem classes diferents, però amb l'objectiu de descobrir els àlbums il·lustrats. Ara veurem què és? Algú ha sentit mai a parlar dels àlbums il·lustrats?

ALGUNS: NO...

PROFESSORA: Són un tipus de llibres, que: ara farem una discussió sobre aquest àlbum que es diu *Voces en el parque*. Entre tots mirarem de desxifrar-lo, mirarem què s'hi amaga, per què pot servir, etc. L'objectiu d'aquestes sessions serà fer-nos experts en exposicions orals perquè l'objectiu final de l'última sessió serà anar a les classes de 1r d'ESO a explicar en una exposició oral què són els àlbums il·lustrats, per què poden servir, quins ens han agradat més [...]

PAULA: Que sepáis lo que estáis diciendo.

PROFESSORA: Exacte. Ser experts amb allò que diem. Molt bé! (.) Sobretot. A nosaltres també ens avaluaran, ens posaran una nota i és molt important que parreu en català, perquè això també té a veure amb la nostra nota. Fem l'esforç que fem sempre a català, vale? (.) Què més hem de tenir en compte quan fem una exposició en català? Hugo, per exemple.

HUGO: El vocabulari.

PROFESSORA: El vocabulari, molt bé! Què més? L'expressió, sí? No és el mateix si jo me'n vaig al racó a parlar, movent els braços. [...]

PROFESSORA: Doncs som-hi! Hi ha quatre veus. Jo llegeixo la primera, que és la de la mare. “Era la hora de pasear a Victoria”, que és el gos. “Nuestra perra labrador de pura raza, y a Carlos, nuestro hijo”. (A) Fixeu-vos bé amb tot. Es veu una mica petit, però fixeu-vos amb els colors, fixeu-vos amb tot el que veiem. “Cuando llegamos al parque le quité a Victoria su correa. De inmediato apareció un perro callejero y empezó a molestarla. Lo aullenté pero ese animal apestoso la persiguió por todo el parque. Le ordené que se alejara pero no me hizo el menor caso. Siéntate, le dije a Carlos. Aquí”.

ALGÚ: (CL) ¡Pero si es un mono!

PROFESSORA: (E) Sí, és la història d'una família de monos. A l'altra classe també han dit tots “Ah, que monos!”. D'acord. Seguim. “Estaba pensando qué cenaríamos esa noche, cuando me di cuenta de que Carlos había desaparecido. Válgame! ¿A Donde habría ido?” -@xxx

ALGUNS: ¡VÁLGAME! (imitant la professora).

PROFESSORA: (A) Fixeu-vos amb aquesta imatge que és molt important, eh. “Últimamente hay unos tipos espantosos en el parque. Grité su nombre tanto que me pareció una eternidad”. (B; SS) Com veiem que és aquesta persona? Amb aquestes fotos, amb aquest-

ALGÚ: (CL) Sembla un pirata: ↓

PROFESSORA: (SS) Que sembla un pirata, dius?

PAULA: Los pendientes no están mal.

ALGÚ: (CL) SEMBLA UN PIRATA.

PROFESSORA: (PI) Què us dona a entendre aquesta imatge?

MAICA: Pos: (CI) que es una madre que está preocupada por su hijo. ↓

PROFESSORA: a veure.. (D) que és una mare que què?

MAICA: (CI) Que és una mare que està preocupada per el seu fill

PROFESSORA: Sí? Es aquesta la sensació que et dona. D'acord. Molt bé. Interessant. (PI) Què més us dona a entendre? “Últimamente hay unos tipos espantosos en el parque”. (PI) És una persona positiva o és una persona més aviat-

ALGUNS: (RI) NEGATIVA...

PROFESSORA: Negativa, no?

JORDI: (RI) A mi me parece como pija.

PROFESSORA: D'acord, seguim. A veure què. "Entonces". Seguim, seguim. "Lo vi platicando". (D) Sabeu què vol dir platicar?

PAULA: Sí. Hablar.

PROFESSORA: Sí, és parlar. "Entonces lo vi platicando con una niña andrajosa". Que vol dir així com desordenada, com mal vestida. Diu "¡Carlos, ven aquí inmediatamente! Y ven aquí, Victoria, por favor! Regresamos a casa en silencio". Sí. També. (E) Ho veieu, que és com autoritària, perquè diu "con una niña andrajosa", com que no li agrada com és aquesta nena.

NADIA: Platicando és hablando no?

PROFESSORA: Sí, és parlar. Són exp- Digueu, Xoan.

XOAN: (RI) Que la madre no le deja hacer a los niños

POL: (RI) Es una madre muy sobreprotectora.

PROFESSORA: (D) És molt sobreprotectora. En català, si us plau!

XOAN: Que los niñosxxx

PROFESSORA: (D) En català, si us plau.

XOAN: (P) Que no hi ha problema perquè un nen sigui diferent, si et cau bé pos pots estar a gustxxx

PROFESSORA 2: Sí (.) Sí, molt bé.

PROFESSORA: I tornen a casa en silenci, sense parlar. Han passat, moltes coses, potser, al parc, però tornen en silenci. D'acord, seguim. (A) Fixeu-vos...(SS) veieu alguna cosa estranya en aquesta imatge?

JORDI: (CL) Que hay un árbol quemándose por ahí. [ALGUNS: xxx]

POL: hombre... (RL) que hay un mono paseando un perro.[ALGUNS : xxx@@]

PROFESSORA 3: EN CATALÀ!

ALGUNS: @@@@

PROFESSORA: A part d'això?

PAULA: (RL) Y lleva tacones @

PROFESSORA: (B; M) Nadia, tu creus que l'arbre s'està cremant de veritat o no?

NADIA: (RI) No, puede ser que la niña se piense que se está quemando.

POL: (RI) No, però és una ironia:: ↓

PROFESSORA: (B; PI) Què creieu que vol dir això? És la realitat el que passa?

ALGUNS: xxx

PROFESSORA: Intentem aixecar la mà, si us plau.

CARLOS: (RI) És metafòric.

PROFESSORA: És metafòric, d'acord. (D) Què vol dir que és metafòric?

CARLOS: (MET) Que====: que representa una cosa que no està passant, sabes?

PROFESSORA: Vale. (PI) I en aquest cas què simbolitza? Què vol dir aquest arbre cremant-se?

CARLOS: (RI) Que a lo mejor significa que el parque es peligroso:: o que no debería estar. [ALGUNS: xxx]

ALGUNS: ¡QUÉ VA!

PROFESSORA: Si ho justifiquem res és invàlid, res no és dolent.

NADIA: = O (RI) que allà:: estava parlant també amb la noia i com que no li deixa:: és com dolenta, saps? I això.

PROFESSORA: Doncs si us sembla ho deixem a l'aire i després ho responem, perquè crec que ho veureu més clar. (.) D'acord, la segona veu.

MARCOS: Era jo.

PROFESSORA: Segona veu. Som-hi

MARCOS: "Necesitaba salir de casa. Así que Mancha y yo llevamos el perro al parque".

PROFESSORA: (A) Sí? (SS) Veieu com està el pare? Com està el pare?

ALGÚ: (RL) Como aburrido así.. [ALGUNS: xxx@]

PROFESSORA: Com dius? (SS) Amargat a casa, oi? (.) Ara ho veurem. Vinga seguim.

MARCOS: "Le encanta ir allí. Me gustaría tener la mitad de energía que él tiene".

PROFESSORA: Està parlant del gos. (A) Fixeu-vos amb els colors, que després en parlarem. Fixeu-vos en els colors. (SS) Com són?

PAULA: (CL) Fríos

NADIA: QUÉ DEPRESIÓN.

PROFESSORA: Vale, segueix.

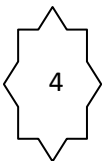
MARCOS: "Me acomodé en una banca y revisé el periódico en busca de empleo. Sé que no tiene mucho caso, pero no se puede perder la esperanza. ¿Verdad?

NADIA: (RI) Ah, está amargado porque está en paro.

PROFESSORA: En català, en català.

NADIA: (RI) Està amargat perquè no té treball.

PROFESSORA: (E) Sí, està buscant feina.



MARCOS: “Luego llegó la hora de marcharnos. Mancha me levantó el ánimo. De camino a casa me fue platicando alegremente”.

PROFESSORA: (A) Fixeu-vos. Diu “alegremente”. Està trist, no? (E) Està buscant feina, però tot i així se’n torna a casa tranquil·lament. (A) Fixeu-vos en aquesta imatge que és molt important. (.) El que deies abans, Carlos, de metafòric. (PI) Creieu que és metafòrica aquesta imatge?

PAULA: Sembla que hi hagi algú. [ALGÚ]: xxx

PROFESSORA: A veure, no es veu gaire bé aquesta. Us passo el llibre perquè la pugueu veure. [ALGÚ:xxx]Aixequem la mà perquè puguem parlar tots. (.) (PI) Què us transmet aquesta imatge?

NO SÉ QUI: Nada.

JORDI: (CL) Un gorila. [ALGÚ:xxx]

XOAN: (RL) Són diferents. (mol xivarri)

NADIA: Pos:: (CI) que el perro le lanza alegría. (molt xivarri).

PROFESSORA: És una imatge-

NO SÉ QUI: (CL) SANTA CLAUS

PROFESSORA: (B) Per què creieu que hi ha el Pare Noel aquí? Té una mica a veure amb el que deia el Carlos. (molt xivarri). Ei, ei. (PI) Passa de veritat això que veiem aquí?

ALGUNS: NO- [CARLOS: (és metafòric)]

ALGUNS: xxx

PROFESSORA: (PI) Creieu que és una mica l’estat d’ànim amb què es troba aquest senyor?

JORDI: @és bipolar@@ (molt xivarri)

PROFESSORA 3: Vigileu amb els materials

PROFESSORA: Sí, exacte. Hem de cuidar molt els àlbums que són de la biblioteca.

ALGUNS: @@@@

YERAY: ¿De qué biblioteca? A mí no me dejan entrar:: []xx

PROFESSORA: Yeray, ja en parlarem

YERAY:¿De qué biblioteca son?::

PROFESSORA: Hem vist les dues primeres veus. Hem vist la mare i el pare, que és una altra persona. A veure. (.) TERCERA VEU. Fixeu-vos amb la lletra, amb si és igual o diferent a l’anterior. (.) Vinga. Silenci. Escoltem la Nadia.

NADIA: “Estaba sola en casa otra vez. Es tan aburrido. Entonces mamá dijo que era la hora de nuestro paseo. En el parque había un perro muy amigable y Victoria la:: estaba pasando muy bien. Me hubiera gustado pasarla igual. (.)”

PROFESSORA: (E) Victoria és la gossa, eh. O sigui, és el fill de la mare que hem vist al principi.

POL: (RI) Es la misma historia (amb sorpresa)

PROFESSORA: És la mateixa història, sí?

ALUMNES EN GENERAL: Sí::

POL: (RI) Pero con otros personajes::: con otro punto de vista

PROFESSORA: En català (.) en català

POL: (RI) És la mateixa història des de diferent perspectives::

PROFESSORA: És molt interessant això que dius, Pol, (E) perquè és un dels objectius de la història, que, com dius, està narrada des del punt de vista de quatre personatges diferents-

POL: (RI) Perquè la mare deia que un gos l'estava atacant i ella diu que estava jugant xxx

PROFESSORA: Molt interessant. (.) (A; B) Mireu, mireu aquesta imatge. Aquest és el nen, el personatge que estava llegint la Nadia, i aquesta és la Mancha, que encara no l'hem coneguda. Serà el personatge que llegirem després.

POL: (RL) Yo pensaba que la Mancha era un perro

PROFESSORA: No, no, no. (E) És aquesta nena que porta la cua. Aquí no es veu gaire bé, però és la mateixa imatge però amb un verd diferent, un to diferent.

MAICA: Y EL CIELO::: rosado

NADIA: Una pregunta, ¿por qué hay dos hombres con una misma bici que van pa' distintos lados?

ALGUNS: @@@@

PROFESSORA: D'això en podríem fer diferents interpretacions.

PAULA: A lo mejor no van pa' distintos lugares, a lo mejor xxxxx [MAICA: Y los árboles, y el cielo]. [ALGUNS: Xxx]

PROFESSORA: Si us hi fixeu (.). Aquest sector, va, que no esteu parlant tant. (ALGUNS: xx) Un segon, un segon, que tot el que diu tothom és interessant.

PROFESSORA 2: Aixequen la mà, si us plau.

PROFESSORA: (A) (SS) Què veieu de diferent aquí que aquí (assenyalant la pantalla)?

CHAIMA: (CL) Que aquí está algo más oscuro:

PROFESSORA: (D) Dieu-ho en veu alta per a tothom, i en català, si us plau.

CHAIMA: Doncs:: (CL) que per una banda tot està més::: oscúr (algú la corregeix), fosc::, més apagat



PROFESSORA: (SS) Quina banda?

NADIA: xxx (CL) trist ↓

PROFESSORA: Com si fos trist? Sí

NADIA: ( xxx de fons) (CI) És com si la noia està alegre:: i el noi ho veu tot negre::

PROFESSORA: Sí? (E) La Nadia diu que li sembla que és molt més trist, la seva perspectiva, tal com deia el Pol, que són perspectives diferents. (B) I, en canvi, la Mancha ho veu tot més::?

ALGÚ: (CI) Alegre:

PROFESSORA: Alegre. Sí? Tothom hi està d'acord?

ALGUNS: xxxx sí::: xxxx

PROFESSORA: Perfecte. Continuem llegint. Sí? (assenyala) Aquesta banda és tot com més fosc::

ALGÚ: xxxxx

PROFESSORA: Exacte, com que cada família té un gos, doncs hi ha dos gossos diferents.

PROFESSORA 2: El Xoan volia dir alguna cosa.

PROFESSORA: Oi tant, DIGUES, XOAN

XOAN: Ah:::sí::: no:: ja està:::

PROFESSORA: Segur?

XOAN: sí:: ja està::::

PROFESSORA: Bé, com vulguis (..). Doncs continuem amb la tercera veu, que ens havíem quedat a mitges. (assenyala). Aquí hi tenim el tobogan::

NADIA: “¿Quieres venir a la resbaladilla?, me preguntó una voz. Era una niña. Desafortunadamente::: (xiuxiueig de fons). Era una niña, desafortunadamente. Pero de todos modos fuí. Era buenísima en la resbaladilla. De verdad, se deslizaba rápida. Estaba asombrado”.

PROFESSORA: (E) Sí, això és el que diu ell sobre ella, sobre la nena que acaba de conèixer.

[ALGUNS: xx]

ALGÚ: Desafortunadamente:::

POL: Ya, ya, dice, DESAFORTUNADAMENTE era una niña(@ @ @) (xiuxiueigs)

ALGÚ: xxx (P) machista

PROFESSORA: (B) Què vol dir això? Per què diu això?

PAULA: (P) Porque es un MACHISTA.

POL: (RI) Porque la desvalora []xxx

PROFESSORA: (Amb dubtes) (E) La seva idea inicial d'una nena és que pot ser que sigui-

NADIA: Ah, vale, (RL) por esto dice que le sorprende que se pueda tirar tan bien



ALGÚ: Ah:::: vale::::

PROFESSORA: sí, exacte. (E) Veiem que és un nen que:: potser té una idea:: potser no ha jugat mai amb noies. Pensa, potser, que:: les noies són d'una manera diferent-

ALGÚ: xxx MACHISTA

PROFESSORA: Doncs és una cosa que::, si us sembla, hauríem de criticar d'aquest llibre, no? Si us sembla, perquè creiem que:: no ha de ser així, no puc dir que una nena, desafortunadament, perquè és una nena:: Amb això veig que hi esteu d'acord, per la reacció que heu tingut, oi? (xiuxiueig afirmatiu de fons)

NADIA: "Los dos perros correteaban como viejos amigos. La niña se quitó el abrigo y se columpió en el pasamanos. Así que yo también hice lo mismo". (.)

PROFESSORA: (A) Fixeu-vos en els colors::

NADIA: "Como yo soy bueno para trepar árboles": (canvi de veu) (RL) Claro, porque es un MONO. (@@@ generalitzats)

NADIA: "Le enseñé a ella como hacerlo. Me dijo que se llamaba Mancha, un nombre raro, pero ella es muy simpática. Entonces mamá nos sorprendió:: (s'entrebancha) platicando juntos y tuve que irme a casa".

ALGÚ: xx AH xxx

NADIA: "Ojalá que Mancha esté aquí la próxima vez. ¿Estará?"

PROFESSORA: Gràcies, Nadia. (A) Fixeu-vos en els colors ara.

POL: xx(CI) Tristes::: (CL) de atardecer.

PROFESSORA: Molt bé. (E)Perquè s'està fent fosc: està marxant el sol. (..). Vale, seguim amb l'última veu: (assenyala la pantalla). (..)Fixeu-vos amb la lletra-

POL: (RI) ESTA ES LA VERSIÓN DEL PERRO. Es la perspectiva del perro.

MARIA: (RI) Es desde la chica, la Mancha. (...)

PROFESSORA: Ara llegien el Yeray i la Chaima Us la partíeu, oi?

(xivarri generalitzat).

PROFESSORA: Va, silenci, escoltem el Yeray.

(@@@@ generalitzats)

YERAY: (mirant la Chaima). ¿Quieres leerlo tu?

PAULA: ¡Que leas, tio!

YERAY: Me da palo:: Me da palo:: Me da palo::

PAULA: LE DA VERGUENZA. @@@@ LE DA VERGUENZA.

YERAY: Ay, sí@@ me da verguenza@@@

PAULA: @@@@ SE SONROJA

(@@@@ generalitzats). (se senten crits de “¡Qué mono!”)

PROFESSORA 3: Vinga, nois, callem! Prou!

PROFESSORA: Yeray, Yeray, no hi ha cap problema. No obliguem ningú-

NADIA:¿Como se dice sonrojar en català?

PAULA: “Sonrojar” (amb pronuncia catalana) (@@@@ generalitzats).

POL: Vermell. Vermellar::: “Vermellar-se”@@@

PROFESSORA: Bé, seria posar-se vermell. (...) Va, escoltem la Chaima, va!

CHAIMA: “Papá había estado realmente harto, y por eso me dio gusto cuando dijo que podíamos llevar a Alberto al parque”.

PROFESSORA: (SS) Qui és l'Alberto?

ALGUNS: xxx

PAULA: (RL) EL GOS

PROFESSORA: Exacte, (E) el gos-

NADIA: ¿Y no se llamaba Mancha? No, ¿Victoria?-

PAULA: No, Mancha era la niña.

PROFESSORA: (E) La Mancha és la quarta veu.

(xiuxiueig en general)

PROFESSORA: txxxxx. Vinga, seguim!

MARÍA: xx (P) A mí me gusta más así. (.) Así me entero más.

CHAIMA: “A Alberto siempre le urge que le quiten la correa.”

PROFESSORA: (D) Què vol dir urge?

ALGÚ: (MET) QUE LE GUSTA

ALGUNS: NO xxxxx

MAICA: que: (MET) es como una urgencia

PROFESSORA: Exacte, Maica. (D) Ve d'urgència. Que té moltes ganes que li treguin la corretja. D'alliberar-se-

CARLOS: (MET) Es más bien sudamericano, el idioma, no? Platicar y eso:

PROFESSORA: Sí, és llatinoamericà, sí. Bona observació.

CHAIMA: “Se fue derecho [PAULA: (P) Mi madre no lo dice nunca esto de platicar ]hacía esta perra adorable y le olió el trasero”-

PROFESSORA: Ai, SI US PLAU.

PROFESSORA 3: Paula, PROU?

CHAIMA: “Por supuesto que a la perra no le molestó, pero su dueña estaba enojada de verdad, la muy boba”.

PROFESSORA: (A) Veieu aquesta imatge? Sí? (assenyala la pissarra). No és la veu de la mare. (SS) Què vol dir? Qui és aquesta persona? És la mare, no? El primer personatge que hem vist abans. Com la veu?

ALGUNS: xxx

.NADIA: (RL) Esta era la dueña del perro que le ha olido-

PROFESSORA: (D) En català, amb català, si us plau.

NADIA: (RL) Aquesta la dona del gos que li ha olit-

ALGÚ: OLORAT

PROFESSORA: Exacte, molt bé- (E) És el primer personatge que hem vist abans.

FÀTIMA: (RI) És com si volgués separar els dos: gossos- (ALGÚ: Molt bé).

PROFESSORA 2: Bona observació.

PAULA: Huele a colonia xxx

PROFESSORA: Clar, és veritat. (E) Així és com la veu la mare, com la veu la Mancha. Sí? Que no és la filla. És l'altra personatge. (.) Vale, segueix.

CHAIMA: “Me puse a platicar con este niño. Al principio pensé que era un poco tímido, [@@] pero me cayó bien. Jugamos en el sube y baja [ALGÚ: Sube y baja@@ ] y casi no habló, pero después fue un poco más amigable”.

PROFESSORA: Val. Veiem com estan jugant (.). [@@]

CHAIMA: “Cómo nos reímos juntos cuando Alberto se metió a nadar. (.) Después todos jugamos en el quiosco y yo me sentí muy, muy contenta”.

PROFESSORA: Molt bé. Sí? Ho veieu? Està contenta, per tant veu això, com? Això que veiem aquí és un motiu de festa, no? Sempre és divertit jugar aquí. (.) Val, seguim.

CHAIMA: “Carlos cortó una flor y me la dió. Entonces su mamá lo llamó y tuvo que irse. Se veía triste”.

PROFESSORA: D'acord. (A) Aquí, (SS) a aquesta imatge (assenyala) s'ha fet fosc?

PAULA: (CL) No. [ALGÚ: xx] (CL) Está la luz-

NADIA: (CL) Pero solo esta.

PROFESSORA: Però si ara deixem la llum, (SS) a fora s'ha fet fosc? Sí, no? [Sí generalitzat]. Ei, ei, els del fons, si us plau. [@@](B) (PI) Què vol dir aquesta llum?

MAICA: (CI) ¿Que ella está feliz, no? [xxx]

PROFESSORA: (B; PI) Que ella està feliç, per què?

MAICA: (RI) Porque le ha dado una flor-

PROFESSORA: Perquè li ha donat una flor, no? (E) Llavors està feliç i contenta. [ALGÚ: xx] Pol, estàs d'acord amb això, que és fosc a fora però com que li ha donat una flor està contenta i ho veu tot com amb llum. Sí?

POL: (P) És més bonic.

PROFESSORA: Doncs ja hem acabat aquest, oi?

PROFESSORA 2: SÍ.

PAULA: OOOOOH

PROFESSORA: I llavors tornen a casa, que és de nit. I què diu?

MAICA: “Cuando llegué a casa puse la flor en agua, y le preparé a papá una buena taza de té.”.

PAULA: (RL) Una rosa

PROFESSORA: (E) Perquè és la filla de l'home que buscava feina abans.

MAICA: ¿y por qué xxxxxxxx?

ALGUNS: xxxx

PROFESSORA: Va, silenci, si us plau, que si no és molt cansat. (assenyala). (A) Veieu aquestes dues imatges? (SS) Veieu que són la mateixa imatge?

MARIA: (CL) Sí, però són diferents.

PAULA: (CL) Però són en diferents estacions

NO SÉ QUI: ESTACIONES

MARIA: (CI) Però cadascú lo veu a su manera, NO?

PAULA: ¿Que son, daltónicos o què? [ALGUNS: @ @ @ @]

NADIA: (CI) UNO ESTÁ TRISTE Y EL OTRO:::-

PAULA: (CL) Pero uno lo ve rojo y el otro: azul:

MARIA: (CI) Porque cada uno lo ve como él se siente.

JORDI: (CI) La Mancha lo ve to' alegre. [xxx]

PROFESSORA: La Maria està fent una aportació molt bona. Si podem escoltar-la::

MARIA: (CI) Que::: cadascú como que ho veu segons els seus sentiments. I que si un està alegre veu les coses més alegres::

PROFESSORA: Molt bé, molt ben aportat. (E) Perquè aquesta imatge la veu la mare al principi, no sé si us en recordeu. La veu tal com passa. Sense emoció. Hi ha dos nens allà. No veu ni que li dona una flor ni res. En canvi, en aquesta imatge del final la veu la Mancha, i clar, com que està contenta, doncs veu aquesta llum. (.) D'acord. (.) Hem vist que hi ha quatre personatges, oi? Que cadascú explica, com bé ha dit el Pol, el seu punt de vista sobre una mateixa història. Sí? Són quatre personatges. Bé, que són micos, però bé, fan la seva vida i fan les seves coses. (.) I bé, hem vist com la mare era::: (D; PI) quin adjectiu li podem posar?

CARLOS: (CI) Controladora

PROFESSORA: (B) Controladora, sí? Què més?

ADAY: (CI) Estirada

[xxx]

PROFESSORA: Masclista?

ALGÚ: (CI) Rascista

PROFESSORA: ah, Rascista, has dit. D'acord.

PAULA: ¿Rascista por qué? [¿Que ha pasao'?xx]

POL: (RI) Porque eran de diferente raza

PROFESSORA: (B) Pels gossos, potser?

HUGO: xxxxx

PROFESSORA: D'acord. Llavors, potser, rascista potser no. (D) Quina paraula podríem fer servir?

ALGÚ: (RI) Classista?

PAULA: CLASIFISTA

ADAY: (RI) Protectora, mala persona

PROFESSORA: Protectora? Val. Què més?(PI) El pare, el segon personatge que hem vist, com és? Quin adjectiu li posaríem?

NADIA: (CI) AMARGAO'

PROFESSORA: AIXEQUEM LA MÀ, SI US PLAU.

MAICA: (CI) Entristecedor.

PROFESSORA: (D) En català, si us plau. Aixequem la mà.

ALGÚ: (CI) Amargat

ALGÚ: ¡¡CÁLLATE!!

ALGÚ: (CI) Comovedor

PROFESSORA: (B; PI) Però tota l'estona està trist i amargat?

ALGÚ: NO

NADIA: BIPOLAR

FÀTIMA: No. Cuando sale on el [PROFESSORA: en català] ((CI) Quan: surt amb el gos estava content.

PROFESSORA: Molt bé, Fàtima. (E) Al principi quan està a casa buscant feina però després quan està al parc canvia [xx] Ei, ei. Al principi, com bé dius, està trist perquè està a casa que no té feina: però després va allà al parc, es relaciona [NADIA: BIPOLAR] Això no és ser bipolar, és simplement, que pot canviar el seu estat d'ànim i es torna més alegre i ho veu tot amb més optimisme, perquè aquella imatge que sortia el Pare Noel: era d'alegria, sí? (..) Llavors:, el Carlos, (PI) que és el fill de la mare del principi, com és?

NADIA: (CI) MASCLISTA

[xxxxxxx]

PROFESSORA: Pot ser masclista, val, què més?

¡CARLOS: Pobre chaval, que no ha visto una mujer en su vida!

NADIA: (CI) ¡Es un niño viejo! [xx]

PROFESSORA: Per què és un nen vell? (B; PI) Què t'ho fa pensar?-

MAICA: (CI) PORQUE NO VIVE LA VIDA FELIZ. VIU LA VIDA AMARGAT

PROFESSORA: I per què creus que viu la vida amargat? [NADIA: ¡Que la vida son dos días!] Què t'ho fa pensar?

NADIA: (RI) perquè::: per exemple, en aquesta imatge (assenyala) té un "sombbrero":

PROFESSORA: (B) I què simbolitza aquest barret?

CARLOS: (RI) SU MADRE

NADIA: (RI) El barret significa a la mare, perquè està tot el dia pensant en la mare. Que si la mare això, que si la mare allò::

PROFESSORA: Molt bé. Molt interessant!

NADIA: Però si es veu a la mare!

PROFESSORA: (A) El veieu tots aquest barret? Ell està allà al parc jugant amb la nena- [MAICA: Hasta hay un árbol que es un sombrero] Exacte. [CARLOS: y las nubes] Molt bé. [ALGÚ: xxxxxx] Exacte. (E) Està allà jugant al parc però veu la seva mare allà. [MAICA: mira, la otra familia] [POL: Mira la sombra] [ALGÚ: Y las nubes].[ALGUNS: xxxxx]

Marcos: (CI) Ala, ala, mira. la sombra no viene de él, viene de otro lao'.

PROFESSORA: Molt bé. (PI) I aquesta ombra què vol dir?

MARCOS: (RI) És la mare::

NADIA: (RI) O a lo mejor no es la madre, y es que se cree que es un adulto. [PROFESSORA: en català]

PROFESSORA: (SS) Per què els adults porten barret?-

MARIA: (RI) Yo creo que ese es el niño. Y la madre es “asín” porque como está un poco amarga’: pos que:: com la mare està una mica amargada, amarga el nen-

ADAY: En vez de [PROFESSORA: en català ]. En:: lloc de:: (RI) pensar en passar-s’ho bé, pensa en si la mare el va a castigar, si no vol que faci allò.

PROFESSORA: D’acord, (E) sap que la mare és una mica autoritària i té una mica de por. (.). Val. I l’última personatge, (SS) la Mancha, com és? (PI) Amb quin adjectiu la qualificaríeu? Com la definiríeu?

NADIA: (CI) OPTIMISTA

PROFESSORA: Optimista, perfecte!. Per què? (B; I) Quins colors-

ALGÚ: (CL) VIUS [ALGÚ: xxxxxxxx]

PROFESSORA: Val, d’acord. Molt bé. (.). Ara parlem dels paratextos, que els paratextos és l’estructura de l’àlbum. (PI) La portada què us transmet?

ALGÚ: (CI) ALEGRIA

PROFESSORA: Alegria

ALGÚ: Pues a mi no

PROFESSORA: (SS) Hi ha colors càlids o freds?

ALGUNS: (CL) CÀLIDS

PROFESSORA: (B; PI) És, per tant, una història trista o optimista?

ALGUNS: (CI) OPTIMISTA.

PROFESSORA: Optimista, per segons el punt de vista de cadascú, oi? [ALUMNES EN GENERAL: SÍ] (.) I la primera pàgina, les guardes:: [xxx]. (SS) La història on comença? La història comença aquí? La història comença aquí? O la història comença aquí? [xxx] [ALGÚ: Al parc? [Creieu que la història comença a la portada?

FÀTIMA: Ai no, empieza a:: (assenyala la portada)

ADAY: (RL) Comença a la casa

PROFESSORA: I què vol dir això? Aquesta guarda aquí?

FÀTIMA: (RI) És:: quan:: desapareixen: quan se’n van::

ADAY: Quan comencen a jugar els gossos

PROFESSORA: La història comença aquí, no? Interessant. I mirem al final. (B) Hi ha la mateixa imatge, no sé si ho veieu. I hi ha un barret. (PI) Què creieu que vol dir?

ALUMNES EN GENERAL: (RI) La mare

PROFESSORA La mare també, eh. És que la mare és un personatge molt important. D'acord. (.). (SS) Hi ha molta lletra o poca, en aquest àlbum?

MAICA: (CL) Poca::

PROFESSORA: Sí. (PI) Sense la lletra- [FÀTIMA: se puede:] Entendríem aquest àlbum? [xxxxx] Aixequem la mà, si us plau.

NADIA: Pero si no lo entiendo ni con letra lo voy a entender sin::

ADAY: YO SÍ LO ENTIENDO

PROFESSORA: Fàtima, digues.

FÀTIMA: Sí, (I) perquè les fotografies informen molt.

PROFESSORA: Donen molta informació. Digues, Maria.

MARIA: I també nos permeten::: ¿como se dice deducir?: [PROFESSORA: deduir] (.) Pues (I) permeten deduir de com està, si està alegre: o com està.

FÀTIMA: Però:: algunes persones ho entendrien d'una manera i altres d'altres ▼

PROFESSORA: Molt bé. És molt interessant el que diu la Fàtima!. (E) La història, després de llegir l'àlbum il·lustrat, mirem les imatges i acabem de construir la història al nostre cap. Però una cosa, si per exemple, si la Fàtima sola hagués llegit aquest àlbum il·lustrat, i:: la Sílvia també hagués llegit l'àlbum il·lustrat sola:: (B; PI) creieu que haguessin arribat a tantes conclusions com estem fent ara nosaltres?

ALGUNS: NO!

PROFESSORA: Per què?

MAICA: (I) porque son diferentes voces, son diferentes personas.

CARLOS: moltes opinions

PROFESSORA: Són persones diferents, però: vull dir, si jo ho llegeixo sola parlo amb mi mateixa, intento deduir alguna cosa, però ara quan ho estem parlant entre tots estem arribant a conclusions que potser:: ostres, l'Esther i jo ens l'hem mirat força cops, aquest àlbum::, i algunes coses que heu dit: que totes són molt interessants, per cert, doncs no hi havíem pensat, algun detall:: sens havia escapat. És molt important fer discussions literàries col·lectives com estem fent ara perquè ens podem adonar de coses que potser no havíem pensat i és molt més enriquidor perquè la visió de l'àlbum és molt més interessant. (..) (C)I, això, és semblant a llibres que havíeu llegit abans o és diferent?

MARIA: És diferent

MAICA: (P) A mí me gusta más los libros que leo, la verdad

MARIA: Pues a mí no.

PAU·IA: A mí tampoco. [ALGÚ: xxxxxx (P) yo me leo la Caputxeta Vermella] [xxx]

PROFESSORA: Va, escoltem a la Fàtima, que diu una cosa molt interessant .



FÀTIMA: Que:: com diu el Carlos, algunes fotografies informen però d'una cosa:: com era? [ADAY: metafòrica] això:, metafòrica. (I) I això implica fer deduccions::

PROFESSORA: És un exercici interessant o us sembla difícil?

MARIA: Interessant.

PROFESSORA: d'acord. Ara, el que farem:: us repartiré uns fulls....

#### 9.4. ANNEX 4. TRANSCRIPCIÓ DISCUSSIÓ LITERÀRIA *EL ÁRBOL ROJO*

##### Fitxa de la sessió

DATA I DURADA	ESPAI	PROFESSORES A L'AULA
6/03/2019  1 HORA	Classe de 2nD de l'institut Federica Montseny de Badia del Vallès	- <b>Adriana Roca</b> (alumna en pràctiques executadora de la sessió) - Esther Catalan (alumna en pràctiques. Suport) - Montserrat Martínez (professora titular)
MATERIAL	NOMBRE D'ALUMNES	TÍTOL SESSIÓ
Projector, àlbum il·lustrat <i>El árbol rojo</i> , pissarra	16	Sessió 4 SE. Investiguem característiques àlbums (III)
<b>DESCRIPCIÓ DE LA SESSIÓ</b> La classe començarà amb una discussió col·lectiva d'un àlbum ficcional que escolliran ells i seguirà amb la sistematització grupal de continguts i la redacció del "Què hem après?". <b>OBJECTIUS D'APRENENTATGE</b>  <ol style="list-style-type: none"><li>1. Poder descobrir i fomentar la lectura d'àlbums il·lustrats per accedir a la informació i al coneixement, i per al gaudi personal.</li><li>2. Saber comprendre les característiques dels àlbums il·lustrats</li></ol>		

##### Repàs de les sessions anteriors:

PROFESSORA: Bon dia! Avui hi ha la Mireia, que és la nostra tutora, de l'Esther i meva, de l'Autònoma. [ALGUNS: HOLA (@@)] que ha vingut a veure com fem la classe. Ja li hem parlat de vosaltres (.) A veure com va. Llavors, a veure:: algú em pot dir què vem fer ahir? Anem a repassar una mica. Digueu, Maria.

MARIA: Ahir, vam seguir [xxx] [PROFESSORA: sí, vam seure] vam seure en grups i vam agarrar un llibre cada grup, i vam llegir-lo i vam contestar unes preguntes, de com era la lletra, si ni havia dibuixos::

PROFESSORA: D'acord. I quin tipus d'àlbums vam llegir? Tothom va llegir el mateix tipus d'àlbums?

PAULA: No. Uns de ficció i uns d'història.

PROFESSORA: D'història?

ALGUNS: NO (xxxxx)

PROFESSORA: Us en recordeu de com els hi dèiem? Nadia?

NADIA: Àlbums de coneixement.

PROFESSORA: MOLT BÉ. Els que estaven aquí vam començar a mirar àlbums de coneixement i els que estaven allà, de ficció. Sí? (.). Per tant, aquests dos grups de la dreta seran els que exposaran als de 1r sobre els àlbums de coneixement i els d'aquí (assenyala) parlareu de:

POL: EGIPTOMANÍA

PROFESSORA: @@ Et vas agradar molt, eh. Això està molt bé, Pol. Doncs està a la biblioteca. Si el vols agafar:: @@ te'l pots endur a casa. Et va agradar, eh. [POL: SÍ]. Molt bé. Exacte, el teu grup parlarà dels àlbums de coneixement, juntament amb aquest altre grup. (.) I què vem fer al final, molt ràpidament, que no vem tenir gaire temps?

XOAN: Posar (xx) en comú.

PROFESSORA: Vale. Això nosaltres li diem fer un grup d'experts. I per què ens va servir això d'ajuntar-nos un de cada grup i explicar-nos-

XOAN: Per saber una mica de tot.

[...]

PROFESSORA: Seran abans de Setmana Santa, comptaran pel 3r trimestre. [ALGUNS: xxx] Això depèn de com vagin les classes:: perquè penseu que haureu de fer un guió per grups, l'haureu d'escriure, assajar:: també us gravareu i us mirareu, podreu fer canvis:: mirarem si cediú bé la paraula als companys:: ja us ho explicarem. (.) Per tant, avui farem com el primer dia (.) Mirarem: analitzarem entre tots, ah, *El árbol rojo*, que és del mateix tipus que *Voces en el parque*, ficcional, i farem una dinàmica molt semblant. D'acord? No ens adormim amb el llum tancat, eh D'acord. Estem desperts, Carlos?

↑

ALGUNS: @@ [CARLOS: Sí @@]

COMENCEM AQUÍ:

PROFESSORA (E): Com l'altre dia:: jo el tinc aquí:: les coses que no es vegin, jo el tinc aquí i l'aniré ensenyant, perquè amb una pantalla no es veu tan bé com amb el llibre original i si cal el vaig passant. Perquè ens hem de fixar en el màxim de detalls possibles, perquè les coses que ens poden semblar més insignificants ens donen molt significat per entendre la història i per construir coneixement. D'acord? (.) Aquesta és la portada. Es diu *El árbol rojo*. VINGA. (.) Això és, a veure, en la versió aquesta no hi ha les guardes: que què vem quedar que eren les guardes?

ALGUNS: xxx

PROFESSORA: Aixequem la mà, aixequem la mà. Digues, Nadia.

NADIA: El que hi havia abans del llibre.

PROFESSORA: El que hi ha just a darrere la portada. [ALGÚ: i després xx] I al final de tot, també, MOLT BÉ. Doncs aquí a l'ordinador no hi és però és aquesta pàgina. (E) Fixeu-vos-hi, que després potser serà important. (.) Doncs: aquesta és la següent pàgina. A veure si:: fixem-nos amb la imatge d'aquí a l'esquerra. (L) Què hi veieu? Veiem una noia. Què més hi veieu? Què està fent aquesta noia, Nadia?

NADIA (CL): Està::: “suplant”::: [ALGÚ: xx] bufant: els flor↑ [PROFESSORA: El què? No t'he sentit] xxxxx

PROFESSORA: (L) I què li surten?

ALGÚ: xxx

POL: (RL) Son letras lo que salen.

PROFESSORA: (E; A): BONA, Pol. Sí? Ho veiem? Són lletres [PAULA: (CL) Es agua] [POL: SON LETRAS]. A veure si a mesura que anem avançant veiem què vol dir això.[ALGUNS: xxx] txxxxxt.

MAICA: (RI) Perquè no parla: o algo així ↓

PROFESSORA: (A) D'aquí una estona segurament ho entendrem més, quan veiem quin tipus d'àlbum és. (.) I després a la dreta—Digues, digues

PAULA: (CL) Té cara trista

PROFESSORA: (E) Sí? Té cara trista. Ben vist! A tots us ho sembla, que està com una mica trista? Com són els seus ulls? [NADIA: tancats]. Està com amb una actitud una mica encongida, potser? [ALGÚ: (CI) SÍ.] (A) I ara a la dreta veiem: un rellotge:: a veure què ens diu:: (.) Per cert, després d'aquesta imatge ve aquesta pàgina que no hi és aquí, que diu, quin any s'ha publicat, el 2005, a on, qui ha fet la traducció:: potser que això anterior potser és una mica estrany, no, que surtin abans pàgines de dibuixos i després surti on s'ha publicat, per qui::: [ALGUNS: xx] Vale. Qui ho llegirà això:: Mariam, ho vols començar a llegir? Ho veus bé des d'aquí? O vols posar-te més a prop? Llegeix una estona la Mariam i anirem passant, d'acord?

MARIAM: “A veces el día empieza vacío de esperanzas”

PROFESSORA VACÍO DE ESPERANZAS”. (A) “Vale, veiem la mateixa noia del principi, sí? Que està aquí al llit. (L) Amb la mateixa actitud que abans o està diferent?

MARIA: Bueno: no. Tiene como xxx

PAULA (CL): Està deprimida.

PROFESSORA: Segueix deprimida. [ALGÚ: trista]. D'acord. Vale, seguim. (.) Shht.

MARIAM: “Y las cosas van de mal en peor”.

PROFESSORA (A; LI): Què és tot això que hi ha a l'habitació?

NADIA (CL): ARAÑAS

ALGÚ (CL): SÓN FULLES

PROFESSORA: Qui ho ha dit, això?

ALGÚ: Yo.

1A

2A

PROFESSORA: Sí? (L) Són fulles de quin color?

NADIA: (CL) Marro [ALGUNS: SÓN NEGRES, HOME]

PROFESSORA: (B; M) I què vol dir això?

FÀTIMA: sense causa ↓ [CARLOS: (CI) tristesa]

PROFESSORA: És tristesa, sí? [PAULA: DALTONICA] Vale, seguim. (A) Fixem-nos amb el tipus de lletra, amb tot el que puguem. Shht

MARIAM: “La oscuridad te supera”

ALGUNS: @@ ¡Qué bueno!

PROFESSORA: Què: què: (L) què és això que veiem aquí?

NADIA: (CL) UN PEIX!

PROFESSORA: (M) És real aquest peix?

ALGUNS: (RI) NOOO!

ADAY: (RI) Igual que las hojas

JORDI: (CI) Es:: como:: la sombra.

PROFESSORA: A veure, digues, (M) què deu voler dir aquest peix?

MARIA: (RI) Perill? ↓ És com de la seva imaginació ↓

PROFESSORA: Digues, Fàtima, què més deu voler dir.

FÀTIMA: xxxx [PAULA: SE NOS VA A COMER A TODOS!]

PROFESSORA: Si no és de veritat, què és? Us en recordeu de- [ADAY: MIEDO, MIEDO] La Maria diu que és fruit de la seva imaginació. Tothom hi està d'acord? [ALGUNS: SÍ xx@@]

MARIA: (CI) Como está triste, pues lo ve to' negro

CARLOS: (RI) O és metafòric!

PROFESSORA: Ara:: Sí. És el que vas dir l'altre dia, oi? Ets el “senyor metafòric”, Carlos. [ALGUNS: @@]. (D) Ens pots explicar una mica què vol dir metafòric en aquesta imatge, amb les teves paraules?

CARLOS: (MET) Que::: tot se li fa:: gran perquè està trista?

PROFESSORA: Sí::? (L) I què veu?

CARLOS: Un monstre? Sí. (CL) Un peix monstre

NADIA: És (..) (CI) Melancòlic @.

PROFESSORA: Sí? Molt bé. També podem parlar els altres, no cal que parlin només els mateixos @. Val, seguim.

3A

MARIAM: “Nadie entiende nada”.

PROFESSORA: “Nadie entiende nada”.

NADIA: Ah, perquè:: [ADAY: (RI) SE SIENTE SOLA!]

PROFESSORA: Se sent sola ↑ (.) (B; M) Està realment dins d’una ampolla tancada?

ALGUNS: (RI) NO!

MARIA: Està: como: (RI) es pensa: que està: atrapada a dins de l’ampolla ↑

PROFESSORA: Molt bé! (E) Se sent que està atrapada, se sent molt agobiada:

CARLOS: (MET) Como la expresión: que se ahoga en un baso de agua, no?

PROFESSORA: Sí. [ALGUNS: xx] Molt bé, molt bé, Carlos!. A veure, silenci, seguim. (A; L) Ho veieu, hi surt sempre ella a totes les imatges?

ALGUNS: xxx [ALGÚ: (RL) lo tiene encima]

PROFESSORA: El problema: és que no s’acaba de veure bé a la pantalla. Al llibre ho veuríeu molt més clar.

PAULA: Ah, (CL) le hace de sombra: allí en la pared.

PROFESSORA: Ben vist! D’acord. Seguim. Llegeix, Nadia.

MARIAM: “ El mundo es una máquina sorda”.

PROFESSORA: (A) Si us fixeu aquí, no sé si es veu gaire bé. (L) Què és? [POL: Una:: bombilla]

PAULA: (CL) BOMBETA!!

PROFESSORA: Una bombeta, d’acord. (M) I què pot simbolitzar aquesta bombeta? Algú ho sabria dir? Aixequen la mà.

NADIA: (RI) El seu cor?

PROFESSORA: Val. I algú que no hagi parlat tant? Xènia, per exemple, (M) què creus que vol dir aquesta bombeta?. Estem parlant que aquesta noia està en una atmosfera molt trista: A veure si se t’acudeix alguna cosa- [XENIA: No ] ↓

POL: (RI) Se le ha iluminado el día.

PROFESSORA: (D) Penseu en una expressió que fem servir.

POL: (MET) Le ha venido una idea.

PROFESSORA: Molt bé! [ADAY: Pero la idea la viene a la cabeza, no en el estómago]

ALGUNS: xxx

PROFESSORA: Pol, explica’ns això de la idea.

POL: Pues que le ha vingut una idea.

4A

PROFESSORA: Molt bé. Ha tingut una idea. (B) I si diu “el mundo es una máquina sorda”: Pol, pots desenvolupar-ho una mica més, què podia- Sí, Chaima, digues

CHAIMA: (CI) Pues yo creo que la bombilla, es: como si su alegría-

PROFESSORA: No t’he sentit bé. Digues Chaima

CHAIMA: Ai, (CI) jo crec que la bombeta és com:: si la seva alegria: que se va apagant ↓

PROFESSORA: És una interpretació. Està bé! Ben pensat. Digues, Nadia.

NADIA: (CI) Potser que la seva bombeta li dona llum a un munt [ALGUNS @@] de foscor.

PROFESSORA: Vale. Molt bé, molt bé.

PROFESSORA 2: L’Hugo també ha dit una cosa molt interessant abans.

PROFESSORA: A veure? Digues, Hugo.

HUGO: (RI) Que la bombeta són els seus sentiment

PROFESSORA: Molt bé. (M) I com estan els seus sentiments?

HUGO: (CI) Apagats

PROFESSORA: Apagats. Molt bé. (.) (B) I també ho podem lligar, si us sembla, amb la primera imatge, que: quan aquesta noia parlava, ah:, i sortien lletres, però ningú les escoltava-

POL: (RI) Y por esto el mundo es una máquina sorda.

PROFESSORA: Molt bé! Sí? Per això, si “el mundo es una máquina sorda”, (B) jo parlo però potser ningú [MARIA: Ningú li fa cas] el sent. Exacte, Maria. Sí? Val, seguim, molt bé! Xoan, vols llegir una mica? [ALGÚ: Profe, esto qué es?]

XOAN: “Sin sentido ni lógica”. Lo tengo que leer todo? [PROFESSORA: No, no cal] Hay un montón de cosas.

PROFESSORA: Tenen sentit?

ALGUNS: NO

PROFESSORA: (A) Aquesta és important. Pots llegir aquesta:: amb una bona entonació?

XOAN: “A veces esperas, y esperas, y esperas, y esperas, y esperas pero nada ocurre”. [ALGUNS: @@].

PROFESSORA: D’acord. A veure: veieu bé la imatge? (L) Què hi veieu aquí?

NADIA: (RL) Dibuixa::

POL: (RL) Ah, es un CARACOL

PROFESSORA: És un cargol, sí. (B; M) Què ens pot dir això: “Y esperas (..) y esperas (..)” Digues, Nadia.

NADIA: (RL) Que espera moltíssim, perquè de un: això que ha dibuixat: ha fet un cargol sencer.

PROFESSORA: Exacte. (B; M) I això ens fa veure- [NADIA: (RL) que passa molt temps]. (L) I la lletra és la mateixa tota l'estona?

MARIA: (CL) NO.

ADAY: (CL) Se va haciendo más pequeña cada vegada.

POL: (CL) IGUAL QUE LES IMATGES!

PROFESSORA: Igual que les imatges. (M) I això també té algun significat o està fet a l'atzar?

ADAY: No, no, no

MARIA: (RI) Té un significat

PROFESSORA: Quin significat té, Maria?

MARIA: (RL) Que passa temps, no?

PROFESSORA: (B) Que passa temps... que és etern? Que no s'acaba mai... sí?

POL: (RI) UN BULE

PROFESSORA: UN BUCLE. MOLT BÉ! Perquè:: (L) Pol, com és la forma del cargol?

ALGÚ: "CARGULAR" [ALGUNS: @@@@]

PROFESSORA: (B,E) El que vull dir: és que de vegades es fa servir un cargol per simbolitzar un bucle, que és el que estava dient el Pol.

POL: (CL) I després en l'última imatge també hi ha un: espiral.

PAULA: (CL) I ha dibuixat com signes

PROFESSORA: Què vols dir que dibuixa signes?

PROFESSORA 2: Sí, ho veus, que està com comptant els dies

PROFESSORA: Ah! Sí! Clar:: (E, D, C) això és com allò que fem servir quan comptem palets, fem quatre palets i el cinquè el tallem- [NADIA: COMO EN LA CÁRCEL!] [ALGUNS: @@] que han passat molts dies: molt temps. Molt bé, seguim!

ALGÚ: xx en la cárcel xxx

JORDI: Esto es humo. Fum.

XOAN: "Y entonces todos tus problemas llegan de golpe".

PROFESSORA: (L) Què està passant aquí? Què hi veieu?

NADIA (CL) : És un::: vaixell? (pronuncia castellana)

PROFESSORA: Sí. (M) I què pot voler dir?

MARIA: Que:, (RI) como que se ahoga, no?



PROFESSORA: (D) Com ho has dit, això?

MARIA: S'ofega ↓

PROFESSORA: Molt bé. Sí. Molt bé aquest català, Maria!

JORDI: Maria, ¡muy bien! (aplaudeix).

PAULA: SE AHOGAN LOS PROBLEMAS

PROFESSORA: Molt bé! (L) Com és ella, de tamany? Gran o petita?

ALGUNS: (CL) PETITA

PROFESSORA: (L) I com són els seus problemes?

ALGUNS: (CL) MOLT GRANS!

PROFESSORA: Sí-

NADIA: Profe, PARA GRANDES PROBLEMAS, GRANDES SOLUCIONES, NO?

ALGUNS: @ @ @ @ @

PROFESSORA: I: (A) Aday, seguim fixant-nos amb la lletra. (B; L) És tota igual?

ADAY: No (.) (CL) Todo es pequeño menos problemas. Tot és petit menys problemes.

PROFESSORA: (M) I això té algun significat?

NADIA: (RL) Que té molts problemes

PROFESSORA: (E) Està:: com destacat? Això vol dir que té molts problemes. Molt bé. Seguim

ALGUNS: @ @

ADAY: “Ves pasar de largo cosas maravillosas”.

PROFESSORA: Vale. (M) Les veiem aquestes coses “maravillosas”?

ALGÚ: (CL) De colores amarillo. [...]

PROFESSORA: (B; L) I ella on és? La veiem?

ALGÚ: (CL) La mano, la mano!

NADIA: (CL) No, es veu la má allí. Està fora de la casa.

PAULA: Se ve como::: no sé decirlo:

PROFESSORA: (E) Reflectida? Sí? Es veu com reflectida al mirall i, per tant, està dins de casa.

ALGÚ: Es como::: ai, com es diu?

PROFESSORA: Digues, digues, no pateixis si t'equivoques. Com es diu?

ALGÚ: Un “cerruch”

ALGUNS: @ @ @

ALGÚ: Candado

PROFESSORA: (D) Algú sap com es diu “candado” en català?

NADIA: CANDAD

ALGÚ: ¡QUÉNO!

JORDI: CANDIDO

PROFESSORA: No ho heu sentit mai?

ALGUNS: SÍ

FÀTIMA: Una letra, una letra

PROFESSORA: Bé. (D) Es diu candau

ALGUNS: AHHHH. SÍ. CANDAU.

PROFESSORA: (B; M) I, com sempre, aquest candau que hi ha aquí és real?

ALGUNS: (RL) SÍ

ALGUNS: (RI) NO

POL:.. ¿Y qué pone?

CARLOS: És metafòric també [ALGUNS: @ @]

NADIA: Metafòric. (RI) És metafòric perquè ella es tanca en els seus problemes, no? I a les coses boniques-  
[ALGÚ: xx]

PROFESSORA: Ho heu sentit? Hem sentit el que ha dit la Nadia? (E) Que es tanca en els seus problemes. Molt bé. (.) Bé: qui estava llegint... Vinca, Carlos, segueixes tu que ja acabem?

CARLOS: Sí. “Los más espantosos destinos resultan inevitables”. [ALGUNS: @ @] “Inevitables”.

PROFESSORA: (A) Veiem que la lletra és diferent, eh, a inevitables? (D) Perquè... què vol dir inevitables?

POL: (CL) Doncs que resulten inevitables. Marca la paraula inevitables

PROFESSORA: (B) És la que marca més, sí, (M) perquè és la paraula que té més::més què?-

POL: (RI) MÉS SENTIT DE LA FRASE PERÒ MÉS ↓

PROFESSORA: És la paraula que té més sentit, i que et fa pensar més en coses dolentes, inevitables.

NADIA: (L) ¿Y dónde está ella en la imatge?

ALGÚ: (RL) Aquí

[...]

PROFESSORA: (L) I aquí veiem... [FÀTIMA: xx (RL) rellotge] molt bé, Fàtima, un rellotge. (M) I què creus que vol dir aquest rellotge?

FÀTIMA: (RI) que és como si:: s'acaba el temps

PROFESSORA: S'acaba el temps. Interessant

NADIA: (RI) La vida es consumeix.

PROFESSORA: Molt bé, Nadia, caram! Molt bé (.) Vinga, Carlos!

CARLOS: "A veces no tienes ni idea de qué debes hacer". (RL) Es un gato

PROFESSORA: (A) Aquí, no sé si ho veieu, però es veuen com uns barrets. Carlos, tu que ho veus millor-

CARLOS: (CL) Hay un gato! Son irregulares menos uno que es un pajarito. Menys un que és un ocellot.

POL: (CL) Hi ha alguna persona amb una bolsa al cap

CARLOS: (RI) És metafòrica!

PROFESSORA: Sí, és metafòrica també. (B;M) Però això què vol dir, que hi ha gent igual amb el mateix barret, mirant?

ALGÚ: (RL) Que la miren.

ALGÚ: (RI) Que observen la seva vida::

CARLOS: (CL) Y tiene un títere a la mà.

PROFESSORA: (D) Un què? Saps com es diu en català?

PAULA: (MET) Un titella

PROFESSORA: Molt bé, Paula.

ALGÚ: (RI) És un titella de ella mateixa

PROFESSORA: Un titella d'ella mateixa. Interessant..

PROFESSORA 2: (L) I ella com està?

ALGÚ: xxx un muñeco que te pinchaxx

ALGUNS: xxx

PROFESSORA: No ho sabem això. Però és interessant!. Molt bé. Això és la mateixa frase que continua, eh. Digueu, Carlos.

CARLOS: "Ni de quién se supone que eres"

PROFESSORA: Sí? (L) Què està fent aquí?

ALGUNS: (RL) Dibuixar.

9A

10  
A

PROFESSORA: (B; E) Es dibuixa a ella mateixa, sí? Si diu “ni de quién se supone que eres”

PAULA: ¡QUÉ MIEDITO!

ALGÚ: (RI) Se pensará que es un dibujo

PROFESSORA: (L) Es pensará que és un dibuix?

NADIA: No. [ALGÚ: són sus padres] (RI) S'està fent a ella mateixa perquè no sap ni qui és ella

PROFESSORA: D'acord. Molt bé. Pot ser una interpretació. Molt bé. (B) (M) Està intentant: esbrinar què:?

MARIA: (RL) Representant-se a ella mateixa

PROFESSORA: Molt bé. (M) Està intentant saber qui és:: perquè li agrada qui és ella?

ALGUNS: No.... no ho sabem

PROFESSORA: No ho sabem

POL: (RI) No, perquè no sap qui és ella, ni què és.

PROFESSORA: Clar, (M) qui és ella: en sentit de dibuixar-se o potser en un altre sentit::

ALGÚ: Metafòric, no?

CARLOS: Ya estamos con lo metafórico [ALGUNS: @@]

PROFESSORA: (E) Potser qui és ella com a persona, a la vida::... què fa, quines inquietuds té...molt bé, seguim, que ja acabem.

CARLOS: “Ni de donde estás”.

POL: Està perduda?

PROFESSORA: Aquesta no es veu gaire bé, llàstima.

ALGÚ: (CL) És una porta

NADIA: (CL) Això és una FLOR

CARLOS: “Y parece que el día va a terminar igual que empezó. Pero de pronto, ahí está, rebozante de color y de vida, esperándote”.

(alguns aplaudeixen)

ALGUNS: AHHH

PROFESSORA: (L) I què és?

POL: (RL) LA FLOR, HA TROBAT LA FLOR

PROFESSORA: (L) I què és?

PAULA: (RI) Esperança

PROFESSORA: Esperança. [ALGUNS: xxx] (A) Fixeu-vos-hi bé tots, que és molt important. Perquè:: silenci! (P. INTERTEXT i L) Com es diu aquest àlbum il·lustrat?

PAULA: (L) EL ÁRBOL ROJO

PROFESSORA: Per tant::?

FÀTIMA: (CL) Ella es un árbol, con el pelo rojo

PROFESSORA: AHH. Interessant.

ALGUNS: AAAAAHHH

ALGÚ: (CI) Está floreciendo

MARIA: És com si... [ALGUNS: xxxxx]

PROFESSORA: Digues, Maria.

MARIA: (CI) Quan tu veus un arbre per el carrer, como que no t'hi fixes en aquest arbre, és com si no existís. I com que ella està trista:: és com un arbre. Creo

PROFESSORA: Està molt bé això que dius, Maria, (B; L) perquè en aquest àlbum us heu fixat amb alguna cosa que es repetís a cada pàgina::

FÀTIMA: (CL) Que ella es muy pequeñita

PAULA: (CI) Que está triste tota l'estona

PROFESSORA: (E)Que es veu petita i que està trista tota l'estona...

CARLOS: y que se queja por todo

NADIA: Profe!

PROFESSORA: Digues!

NADIA: (RI) A lo millor és una llavor, que està sota terra i per això està trista!

POL: (RI) I es desvalora!

PAULA: Sota terra?

PROFESSORA: (A) A veure si us fixeu en una cosa que apareix a cada imatge...

PAULA: (RL) FULLES

PROFESSORA: (RL) Fulles...aquí són fulles negres.

PROFESSORA 2: (RL) Aquí són fulles negres

PROFESSORA: A veure en alguna pàgina que es vegi fàcilment...

PROFESSORA 2: (A; B) A totes: representa que hi surt una fulla...no? ↓

CARLOS: Una hoja muerta por el bosque...

NADIA: (RI) A lo mejor és un arbre:: i és la tardor... i les fulles són negres... a lo millor és un peix, o un insecte, que està matant al árbol. Y viene la primavera

ALGUNS: @@@

PROFESSORA: Quan veiem això que ens està ensenyant l'Esther potser acabarem d'entendre una mica més

FÀTIMA: Però:: és ella que xxx

PROFESSORA 2: Abans hem dit que la fulla representava esperança... i si us heu fixat, a tots els dibuixos, després el passarem si ho voleu, hi podem veure la fulla encara que sigui molt petita

PROFESSORA: (A) A totes les pàgines hi ha una fulla d'aquest color, com els seus cabells. Llavors, algú abans havia apuntat una cosa molt interessant semblant a això...

NADIA: (CL) Està floreixent

PROFESSORA: (B; M) Què vol dir? Si a cada pàgina hi apareix una petita fulla de color i tot lo altre és molt fosc, què deu voler dir?

POL: (RI) Que és la vida

FÀTIMA: Que es ha quedao' xxx

PROFESSORA 2: En queda una

PROFESSORA: Ah, d'acord, clar

PROFESSORA 2: "Pero de pronto ahí está, delante de ti, rebosando de color y vida, esperándote, tal como lo imaginaste".

PROFESSORA: I acaba...

ALGÚ: (RL) ES UN ÁRBOL

PROFESSORA: És l'arbre

JORDI: No, que es la planta esa

ALGÚ: (CL) Rojo

PROFESSORA: (E;B) És l'arbre vermell, el árbol rojo. Sí? Primer surt la fulla i després acaba creixent aquest arbre

ALGUNS: Ah, claro

PROFESSORA: (M) Què vol dir, a nivell metafòric?

CARLOS: que ha "creció". (RI) Que tota aquesta historia és des del punto de vista del árbol.

ALGUNS: @@@@

PROFESSORA: No rigueu! Res no està malament si ho justifiqueu!

CARLOS: (RI) Es un punto de vista externo

CHAIMA: (RI) Ella és una fulla que s'ha quedat sola en un arbre. Sí. I al final, ara està contenta perquè està amb tota la seva família o els seus amics.

PROFESSORA: Val, és una interpretació. Bé.

NADIA: (RI) Yo creo que es lo de la primavera

PROFESSORA: (B; M) Però, llavors, la resta de la història és molt fosca, no? Llavors, que la primavera és molt petita i tot lo altre és molt- [NADIA: No. Era la tardor i llavors a la tardor les fulles són fosques. Hi ha insectes i a llavors ha arribat la primavera i per això ha florit.]

PROFESSORA: Ha florit, d'acord. (M) I si ho pensem a nivell metafòric, ella està molt trista sempre, els problemes els veu molt grans, però a l'última pàgina hi ha una petita fulla de color. A mi què em fa pensar això?

FÀTIMA: (RI) Que queda esperanza

PROFESSORA: Perfecte!

PROFESSORA 2: (M) Si abans hem dit que la fulla podia ser esperança, vosaltres creieu que aquí al mig de la seva habitació ha aparegut un arbre així de cop?

NADIA: (RI) No, es metafórico

PAULA: Y las luces de allí, esa [PROFESSORA: de la bombeta, vols dir?] Sí. ¿ qué representaban?

ALGÚ: xx

PROFESSORA 2: (E) I llavors la idea podria ser aquesta, si veiem que la fulla vermella es va repetint, tot i que tot sigui fosc hi ha una petita fulla vermella en cada pàgina. I al final del dia veu, potser que no tot era tan dolent, que aquestes petites coses que nosaltres veiem doncs, potser que potser després no siguin tan petites.

PROFESSORA: (E) Que en cada moment de la vida, no? Si tot és molt fosc i els problemes són molt grans, però a cada pàgina hi ha una fulla de color vermell: no sé si us ha passat a vosaltres, si us heu sentit així, però tot és molt fosc, hi ha molts problemes, però a cada pàgina hi ha una fulla vermella, i per tant em puc fixar:: (M) ella com es fixa, en la fulla o es fixa en la resta?

NADIA: (RI) en la RESTA

PROFESSORA: És molt petita, es fixa en-

NADIA: (RI) Els problemes:

PROFESSORA: Sí. Ho veu tot negre. (M) En canvi, si ella es fixés en la fulla vermella com ho veuríeu això.

PAULA: (RI) Esperanza

PROFESSORA: (E) Podria veure la vida amb més esperança. Sí, perquè de cada fulla vermella pot créixer un arbre vermell. Ho heu entès així, també? Creieu que és interessant?

POL: Aunque: ho veiés tot negre, sempre hi ha como una... esperanza @

PROFESSORA: Esperança. (.) I això, us hi sentiu identificats? Us recorda a alguna cosa de la vida, aquesta metàfora? Algú s'hi sent identificat?

ALGÚ: EL POL

ALGÚ: LA CHAIMA

ALGUNS: @@ xx

PROFESSORA: Jo sí que m'hi sento identificada, eh. Jo sí, de vegades he vist tot negre, i costa de vegades veure la fulla vermella-

PAULA: Como cuando te levantas con el pie izquierdo

PROFESSORA: Exacte. Molt bé.

MARCOS: Yo me levanto mucho con el pie izquierdo @@ hoy

ALGUNS: @@ xx

PROFESSORA: Vinga, per acabar, creieu que és interessant aquest llibre?

ALGUNS: Sí

JORDI: NO

PROFESSORA: No t'agrada? Per què no t'agrada?

JORDI: No sé, no me gustan estos libros

PROFESSORA: D'acord, no passa res.

ALGUNS: @@

PROFESSORA: A algú li ha agradat?

ALGUNS: A mi, sí

PROFESSORA: El recomanaries pels de 1r d'ESO?

ADAY: Sí, perquè és molt:: significatiu: i explica una història xxx i hi ha moltes imatges

PROFESSORA: És molt significatiu i hi ha imatges, d'acord

CARLOS: Yo no sé si sé lo recomendaría porque no lo entenderían

ALGUNS: @@

PROFESSORA: Espera, que la Nadia havia aixecat el braç. Digueu, Nadia

NADIA: A mi el que em va agradar més va ser el d'un noi que: va amb aquell: canvi de classe? Xxx Uno que era de muchas personas, es que no sé como se llamaba:: al principi sortia::

PAULA: A mí me gusta Desen::::contrados? Desconcen::trados? [PROFESSORA: Desencuentros?] Eso!

PROFESSORA: No passa res. Està molt bé que t'hagi agradat! Mentrestant, el Carlos ha dit que no el recomanaria als de 1r perquè no l'entendrien. Has dit això, oi? Ens ho pots explicar?



CARLOS: Pues.. eso:: Han d'estar concentrats:: i jo, coneixent els de primer, pues no estan concentrats. De veritat

ALGUNS: @@

PROFESSORA: I com ho podríem fer perquè els de 1r l'entenguessin? Vosaltres sols a casa hauríeu entès el mateix que heu entès ara?

PAULA: No, no hubiera entendido na'.

PROFESSORA: Doncs, Carlos, com l'haguessin pogut entendre els de 1r?

FÀTIMA: Pues:::: amb tots els:: xxx

PROFESSORA: Digue-ho una mica més fort, Fàtima. Escoltem la Fàtima.

FÀTIMA: Doncs, que amb tots els nens:: que hi ha a la classe el podrien entendre

PROFESSORA: Entre tots, dient "jo penso que això, allò vol dir::"

ALGÚ: Treball en grup

PROFESSORA: Treball en grup, sí. I també amb la figura del professor o professora per ajudar-los, potser el podrien entendre?

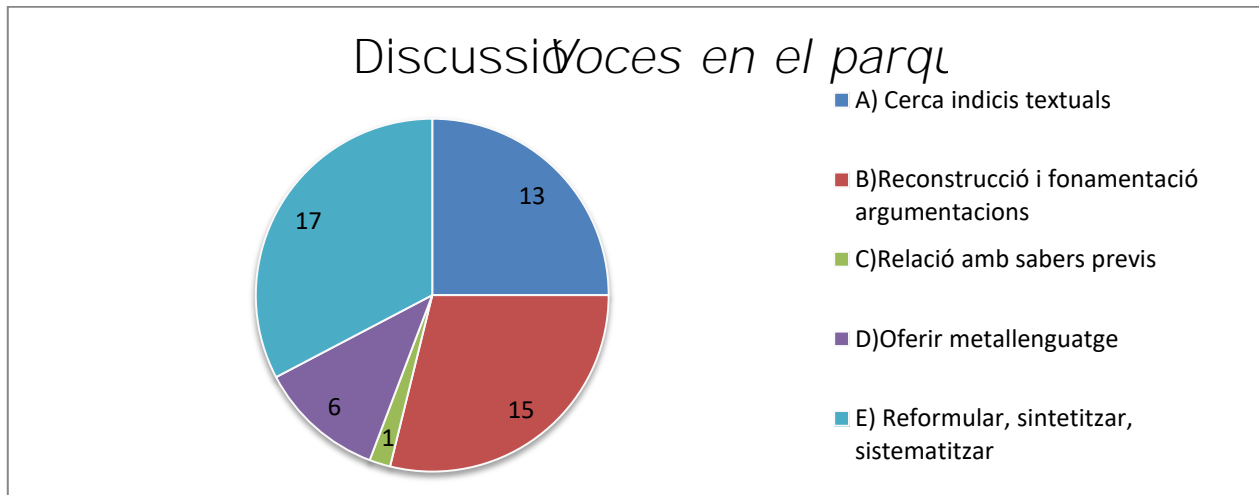
CARLOS: Puede ser, puede ser @@

PROFESSORA: Molt bé, molt interessant. Gràcies a tots! (.) Ara, ens posarem amb els mateixos grups d'ahir...

## 9.5. ANNEX 5: GRÀFICS

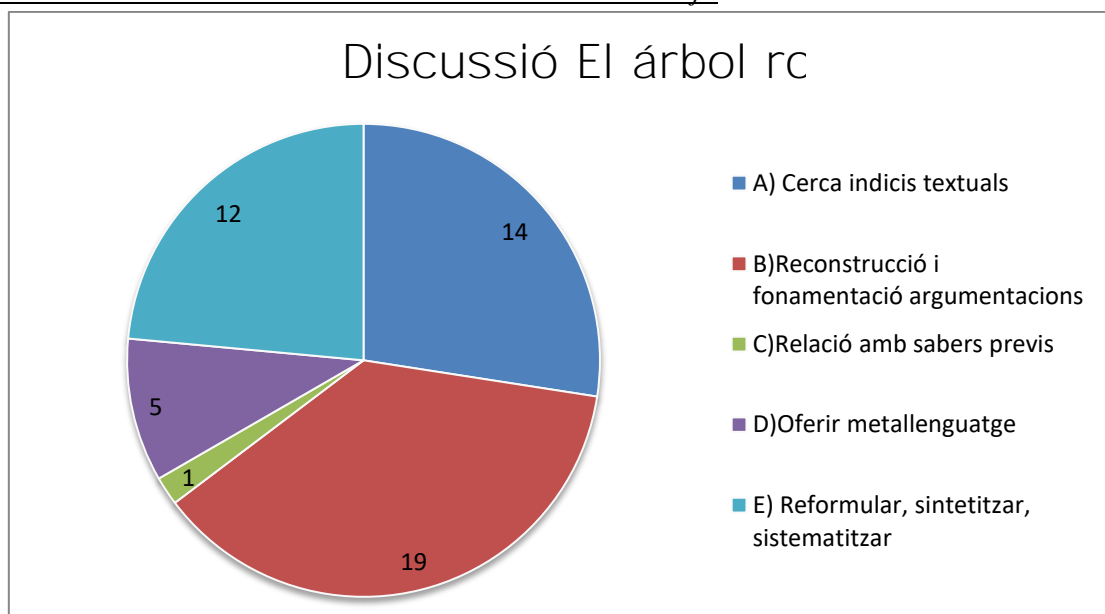
### FUNCIONS MEDIADOR

#### < Funcions del mediador a la discussió literària de *Voces en el parque*



ANÀLISI FUNCIONS MEDIADOR VOCES EN EL PARQUE
A) Cerca indicis textuais (25%)
B) Reconstrucció i fonamentació argumentacions (29%)
C) Relació amb sabers previs (2%)
D) Oferir metallenguatge (12%)
E) Reformular, sintetitzar, sistematitzar (33%)
<b>TOTAL (100%)</b>

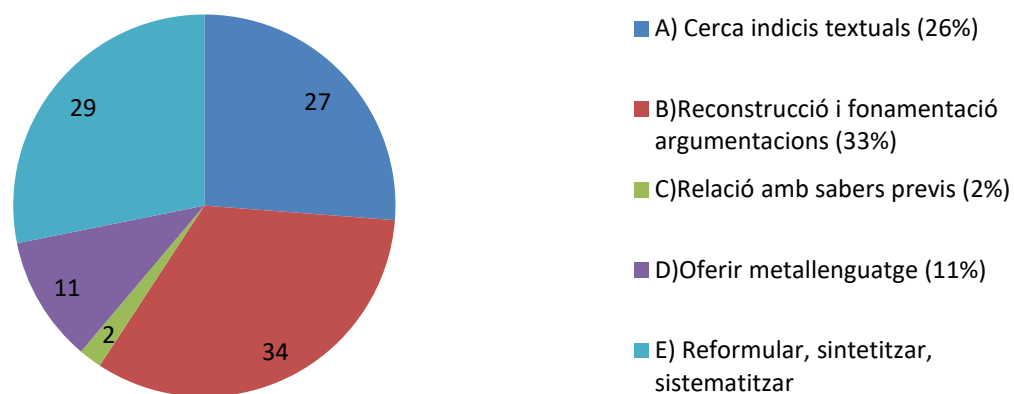
#### < Funcions del mediador a la discussió literària de *Árbol rojo*



<b>ANÀLISI FUNCIONS MEDIADOR <i>EL ÁRBOL ROJO</i></b>
A) Cerca indicis textuais (27%)
B)Reconstrucció i fonamentació argumentacions (37%)
C)Relació amb sabers previs (2%)
D)Oferir metallenguatge (10%)
E) Reformular, sintetitzar, sistematitzar (24%)
<b>TOTAL (100%)</b>

< Funcions del mediador a la discussió literària total entre les dues discussions

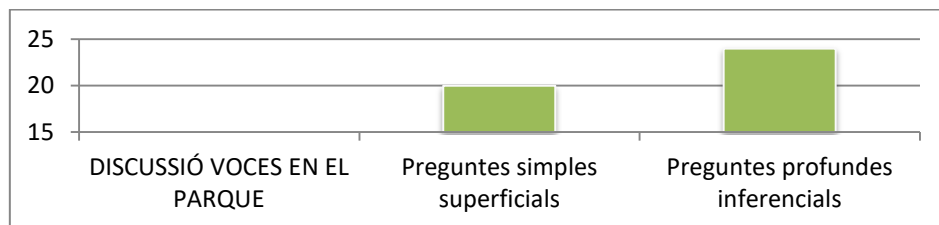
Funcions mediadores *Voces en el parque + El árbol rojo*



<b>ANÀLISI FUNCIONS MEDIADOR TOTAL</b>
A) Cerca indicis textuais (26%)
B)Reconstrucció i fonamentació argumentacions (33%)
C)Relació amb sabers previs (2%)
D)Oferir metallenguatge (11%)
E) Reformular, sintetitzar, sistematitzar (28%)
<b>TOTAL (100%)</b>

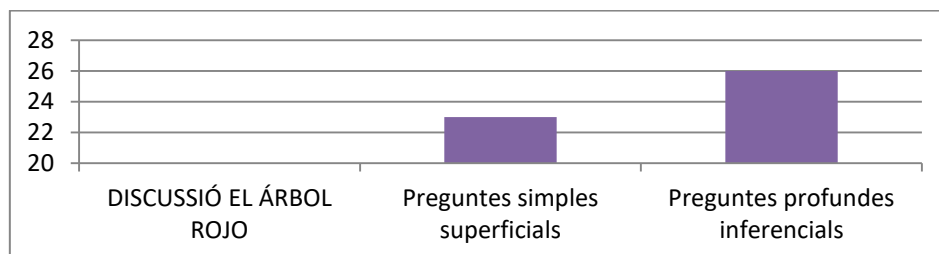
## ANÀLISI PREGUNTES SIMPLES SUPERFICIALS/PRODUNDES INFERENCIALS

DISCUSSIÓ VOCES EN EL PARQUE	
Preguntas simples superficiales	20
Preguntas profundas inferenciales	24



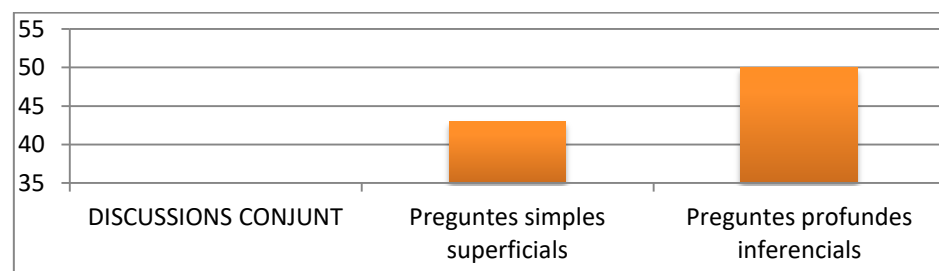
### < Anàlisi preguntes literals i metafòriques *El árbol rojo*

DISCUSSIÓ EL ÁRBOL ROJO	
Preguntas simples superficiales	23
Preguntas profundas inferenciales	26



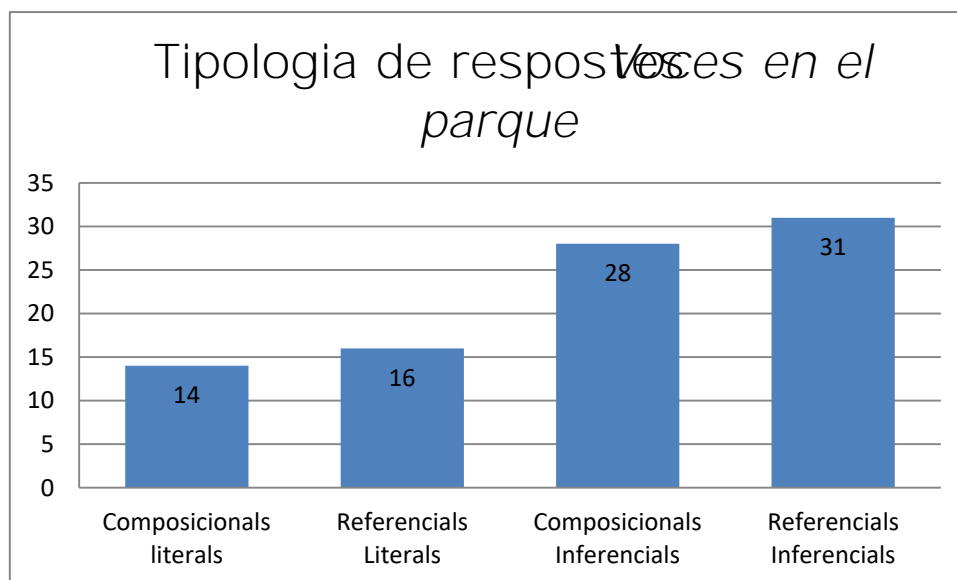
### < Anàlisi preguntes literals i metafòriques conjunt

DISCUSSIONS CONJUNT	
Preguntas simples superficiales	43
Preguntas profundas inferenciales	50



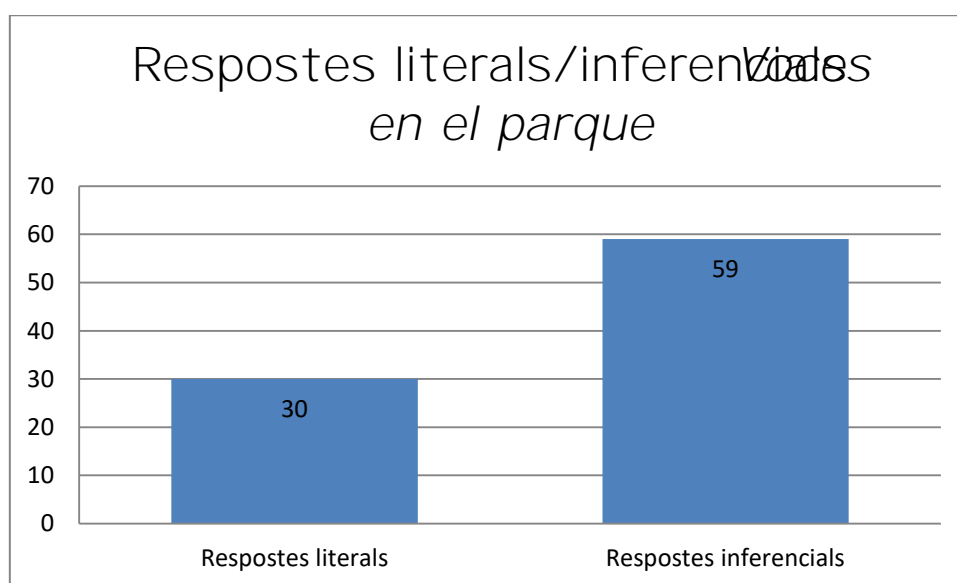
## ANÀlisi TIPOLOGIA DE RESPOSTES

### < Tipologia de respostes *Voces en el parque*



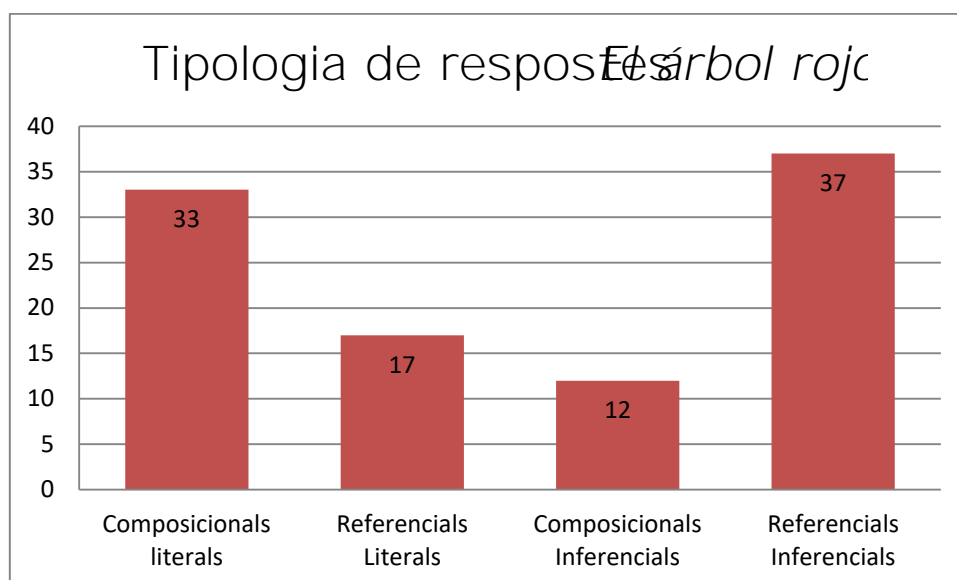
TIPOLOGIA DE RESPOSTES VOCES EN EL PARQUE	
Composicionals literals	14
Referencials Literals	16
Composicionals Inferencials	28
Referencials Inferencials	31
	TOTAL: 8

### < Respostes literals/inferencials *Voces en el parque*



Respostes literals	30
Respostes inferencials	59
	TOTAL: 8

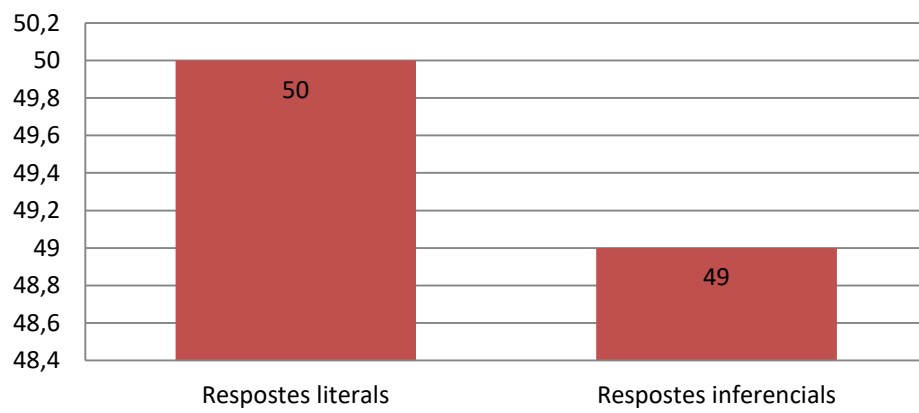
< Tipologia de respostes *El árbol rojo*



TIPOLOGIA DE RESPUESTES EL ÁRBOL ROJO	
Composicionals literals	33
Referencials Literals	17
Composicionals Inferencials	12
Referencials Inferencials	37
	TOTAL=9

< Respostes literals/inferencials *El árbol rojo*

## Respostes literals/inferenciales: *árbol rojo*



Respostes literals	50
Respostes inferenciales	49
	TOTAL=9

## **9.6.ANNEX 6: ANÀLISI PATRONS DISCUSSIONS LITERÀRIES MEDIADES**

### **Seqüències de discussió**

#### ***ANÀLISI VOCES EN EL PARQUE***

##### **SEQÜÈNCIA 1**

- A)
- Comentari LITERAL
- E; A) + Pregunta SIMPLE SUPERFICIAL
- Comentari LITERAL
- Pregunta PROFUNDA INFERENCIAL
- Comentaris INFERENCIALS
- D) + reforçament positiu
- Pregunta PROFUNDA INFERENCIAL
- Comentaris INFERENCIALS
- D) + Comentari PERSONAL
- Reforçament positiu

##### **SEQÜÈNCIA 2**

- A) Pregunta caràcter SIMPLE SUPERFICIAL
- Resposta LITERAL
- B) Ajudar construcció argumentacions. Pregunta PROFUNDA INFERENCIAL
- Comentaris INFERENCIALS
- Ho deixa a l'aire

##### **SEQÜÈNCIA 3**

- Llegeix alumne
- A) + Pregunta SIMPLE SUPERFICIAL
- Resposta LITERAL
- A) + Pregunta SIMPLE SUPERFICIAL
- Resposta LITERAL
- Alumne llegeix
- Comentaris INFERENCIAL
- Funció E; A) Pregunta PROFUNDA INFERENCIAL

##### **SEQÜÈNCIA 4**

- Pregunta PROFUNDA INFERENCIAL
- Resposta LITERAL
- Comentari INFERENCIAL
- Comentari LITERAL
- B)
- Pregunta PROFUNDA INFERENCIAL



## **SEQÜÈNCIA 5**

- Alumne llegeix
- E) Síntesi
- Comentaris INFERENCIALS
- Reforçament positiu + E)
- A;B) + Comentari LITERAL
- E)
- 

## **SEQÜÈNCIA 6**

- A). Pregunta SIMPLE SUPERFICIAL
- Resposta LITERAL
- D)
- Pregunta LITERAL
- Comentari INFERENCIAL
- E) B)
- Comentari INFERENCIAL

## **SEQÜÈNCIA 7**

- Alumne llegeix
- E)
- Respostes Personals
- Funció B
- Comentari INFERENCIAL
- Resposta LITERAL
- E)

## **SEQÜÈNCIA 8**

- Alumne llegeix
- A)
- Alumne llegeix
- Comentari LITERAL
- Alumne llegeix
- Funció a)
- Comentari INFERENCIAL i LITERAL
- Reforçament
- E)

## **SEQÜÈNCIA 9**

- Alumne llegeix
- Pregunta SIMPLE SUPERFICIAL

- Resposta LITERAL
- E)
- Comentari PERSONAL
- Alumne llegeix
- D)
- Reforçament positiu
- Comentari PERSONAL
- Alumne llegeix
- A) + Pregunta SIMPLE SUPERFICIAL
- Respostes LITERALS
- Comentari INFERENCIAL
- Reforçament positiu
- E)

### **SEQÜÈNCIA 10**

- Alumne llegeix
- A) Pregunta SIMPLE SUPERFICIAL
- Resposta LITERAL
- B) + Pregunta PROFUNDA INFERENCIAL
- Comentari INFERENCIAL
- E)
- Comentari PERSONAL

### **SEQÜÈNCIA 11**

- Alumne llegeix
- Comentari LITERAL
- E; A) + Pregunta SIMPLE SUPERFICIAL general
- Respostes LITERALS
- Comentari INFERENCIAL
- Comentaris LITERALS
- Comentaris INFERENCIALS
- Reforçament positiu
- Comentari INFERENCIAL
- Reforçament positiu + E)

### **SEQÜÈNCIA 12**

- Pregunta PROFUNDA INFERENCIAL
- Comentaris INFERENCIALS
- B)
- D)
- Pregunta PROFUNDA INFERENCIAL
- Comentaris INFERENCIALS

- E)

### **SEQÜÈNCIA 13**

- Pregunta PROFUNDA INFERENCIAL
- Comentaris INFERENCIALS
- B) Pregunta PROFUNDA INFERENCIAL
- Comentaris INFERENCIALS
- B)
- Reforçament positiu
- A;E)
- Comentari LITERAL
- Pregunta PROFUNDA INFERENCIAL
- Comentaris INFERENCIALS

### **SEQÜÈNCIA 14**

- E) Pregunta PROFUNDA INFERENCIAL
- Comentari INFERENCIAL
- B) Pregunta SIMPLE SUPERFICIAL
- Comentari LITERAL
- B)Pregunta PROFUNDA INFERENCIAL
- Comentari INFERENCIAL
- B)Pregunta SIMPLE SUPERFICIAL
- Comentari LITERAL
- B)Pregunta PROFUNDA INFERENCIAL
- Comentari INFERENCIAL
- B) Pregunta SIMPLE SUPERFICIAL
- Comentaris LITERALS
- Comentaris INFERENCIALS
- Pregunta PROFUNDA INFERENCIAL
- Comentari INFERENCIAL

### **SEQÜÈNCIA 15**

- Pregunta PROFUNDA INFERENCIAL
- Comentaris INFERENCIALS
- E;B) Pregunta PROFUNDA INFERENCIAL
- Comentaris INFERENCIALS
- C)
- Respostes PERSONALS
- Comentaris INFERENCIALS

### ***ANÀLISI EL ÁRBOL ROJO***

### **SEQÜÈNCIA 1A**

- E) + Pregunta SIMPLE SUPERFICIAL
- Resposta LITERAL
- Pregunta LITERAL
- Resposta LITERAL
- E; A) + reforçament
- Comentari INFERENCIAL
- Pregunta SIMPLE SUPERFICIAL
- Resposta LITERAL

### **SEQÜÈNCIA 2A**

- Alumne llegeix
- A) + Pregunta SIMPLE SUPERFICIAL
- Resposta LITERAL
- A) + Pregunta SIMPLE SUPERFICIAL
- Respostes literals.
- B) + Pregunta PROFUNDA INFERENCIAL.
- Resposta PROFUNDA INFERENCIAL
- A)
- Alumne llegeix
- Pregunta SIMPLE SUPERFICIAL
- Resposta LITERAL
- Pregunta PROFUNDA INFERENCIAL
- Comentaris INFERENCIALS
- D)

### **SEQÜÈNCIA 3A**

- Alumne llegeix
- Comentari INFERENCIAL
- B) Pregunta PROFUNDA INFERENCIAL
- Comentaris INFERENCIALS
- Reforçament positiu. + E; A)
- Pregunta SIMPLE SUPERFICIAL
- Resposta LITERAL
- Reforçament positiu

### **SEQÜÈNCIA 4A**

- Alumne llegeix
- Pregunta SIMPLE SUPERFICIAL
- Resposta LITERAL
- Pregunta PROFUNDA INFERENCIAL
- Comentaris INFERENCIALS

- D) MET. + reforçament positiu
- B)
- Comentaris INTERENCIALS
- B)
- Pregunta PROFUNDA INFERENCIAL
- Comentaris INFERENCIALS
- B)

### **SEQÜÈNCIA 5A**

- A)
- Alumne llegeix
- Pregunta SIMPLE SUPERFICIAL
- Respostes LITERALS
- B) Pregunta PROFUNDA INFERENCIAL
- Resposta LITERAL
- B) Pregunta PROFUNDA INFERENCIAL
- Resposta LITERAL
- Pregunta SIMPLE SUPERFICIAL
- Comentaris LITERALS
- Pregunta PROFUNDA INFERENCIAL
- Comentari INFERENCIAL
- Comentari LITERAL
- B; E)
- Comentaris LITERAL
- E,D,C)

### **SEQÜÈNCIA 6A**

- Alumne llegeix
- Pregunta SIMPLE SUPERFICIAL
- Resposta LIERAL
- Pregunta PROFUNDA INFERENCIAL
- Comentaris INFERENCIALS + reforçament
- Preguntes SIMPLE SUPERFICIALS
- Respostes LITERALS
- A) Pregunta SIMPLE SUPERFICIAL
- Resposta LITERAL
- Pregunta PROFUNDA INFERENCIAL
- Resposta LITERAL
- Comentari INFERECIAL
- E)

### **SEQÜÈNCIA 7A**

- Alumne llegeix
- Pregunta PROFUNDA INFERENCIAL
- Resposta LITERAL
- B) Pregunta LITERAL
- Respostes LITERALS
- E) D)
- Pregunta PROFUNDA INFERENCIAL. B)
- Comentaris LITERALS I METAFÒRICCS
- Comentari INFERENCIAL

### **SEQÜÈNCIA 8A**

- Alumne llegeix
- A) D) Pregunta Metalingüística
- Resposta SIMPLE SUPERFICIAL
- Pregunta PROFUNDA INFERENCIAL . A;B)
- Pregunta profunda superficial per part d'una alumna
- Resposta LITERAL

### **SEQÜÈNCIA 9A**

- Pregunta SIMPLE SUPERFICIAL
- Resposta LITERAL
- Reforçament positiu + pregunta PROFUNDA INFERENCIAL
- Comentaris INFERENCIALS
- Reforçament positiu + alumne llegeix
- A) Comentaris LITERALS.
- B) Pregunta PROFUNDA INFERENCIAL
- Resposta LITERAL
- Comentaris INFERENCIALS
- Reforçaments positius

### **SEQÜÈNCIA 10 A**

- Alumne llegeix
- Pregunta SIMPLE SUPERFICIAL
- Resposta LITERAL
- B) E)
- Comentaris INFERENCIALS
- Pregunta SIMPLE SUPERFICIAL
- Comentari INFERENCIAL
- Reforçament positiu. B) Pregunta PROFUNDA INFERENCIAL
- Comentari LITERAL
- Pregunta PROFUNDA INFERENCIAL
- Comentaris INFERENCIALS

- E)

### **SEQÜÈNCIA 11 A**

- Alumne llegeix
- Pregunta SIMPLE SUPERFICIAL
- Resposta LITERAL
- Pregunta SIMPLE SUPERFICIAL
- Resposta PROFUNDA INFERENCIAL
- A)
- Pregunta SIMPLE SUPERFICIAL i intertextual
- Resposta literal
- Comentaris INFERENCIALS
- Reforçament positiu B) Pregunta LITERAL
- Resposta LITERAL
- Comentari INFERENCIAL
- E)
- Comentaris INFERENCIALS
- A)
- Comentaris LITERALS
- A;B)
- Comentari INFERENCIAL

### **SEQÜÈNCIA 12 A**

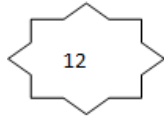
- A)
- Resposta SIMPLE SUPERFICIAL
- B) pregunta PROFUNDA INFERENCIAL
- Comentari INFERENCIAL + reforçament positiu
- Alumne llegeix
- Comentaris LITERALS
- E; B)
- Pregunta PROFUNDA INFERENCIAL
- Comentaris INFERENCIALS
- B) Preguntes METAFÒRIQUES
- Comentari INFERENCIAL + reforçament positiu
- E) E) Preguntes METAFÒRIQUES
- Comentaris INFERENCIALS

**9.7.ANNEX 7. IMATGE “Y ENTONCES TODOS TUS PROBLEMAS LLEGAN DE GOLPE**





## 9.8. ANNEX 8. SEQUÈNCIA 12 VOCES EN EL PARQUE



CARLOS: (CI) Controladora

PROFESSORA: (B) Controladora, sí? Què més?

ADAY: (CI) Estirada

[xxx]

PROFESSORA: Masclista?

ALGÚ: (CI) Rascista

PROFESSORA: ah, Rascista, has dit. D'acord.

PAULA: ¿Rascista por qué? [¿Que ha pasao'?xx]

POL: (RI) Porque eran de diferente raza

PROFESSORA: (B) Pels gossos, potser?

HUGO: xxxxx

PROFESSORA: D'acord. Llavors, potser, rascista potser no. (D) Quina paraula podríem fer servir?

ALGÚ: (RI) Classista?

PAULA: CLASIFISTA|

ADAY: (RI) Protectora, mala persona

PROFESSORA: Protectora? Val. Què més?(M) El pare, el segon personatge que hem vist, com és? Quin adjectiu li posariem?

NADIA: (CI) AMARGAO!

PROFESSORA: AIXEQUEM LA MA, SI US PLAU.

MAICA: (CI) Entristecedor.

PROFESSORA: (D) En català, si us plau. Aixequem la mà.

ALGU: (CI) Amargat

ALGU: ¡¡CALLATE!!

ALGU: (CI) Comovedor

PROFESSORA: (B; M) Però tota l'estona està trist i amargat.

ALGU: NO

NADIA: BIPOLAR

FÀTIMA: No. Cuando sale on el [PROFESSORA: en català] ((CI) Quan: surt amb el gos estava content.

PROFESSORA: Molt bé, Fàtima. (E) Al principi quan està a casa buscant feina però després quan està al parc canvia [xx] Ei, ei. Al principi, com bé dius, està trist perquè està a casa que no té feina: però després va allà al parc, es relaciona [NADIA: BIPOLAR] Això no és ser bipolar, és simplement, que pot canviar el seu estat d'ànim i es torna més alegre i ho veu tot amb més optimisme, perquè aquella imatge que sortia el Pare Noel: era d'alegria, sí? (...) Llavors, el

## 9.9. ANNEX 9. MATERIALS DESTACATS DE L'SD

### FASE 5. FOMENTEM LA LECTURA A PARTIR D'ÀLBUMS IL·LUSTRATS

Objectius	Activitat	Materials (textos i altres)	Organització de l'aula
<p><b>Fomentar lectura d'àlbums il·lustrats a l'institut.</b></p> <p><b>Saber exposar oralment els textos preparats incidint en els elements prosòdics, no verbals, etc.</b></p>	Xerrada àlbums il·lustrats.	Material preparat per l'alumnat	La classe es dividirà en 2 grups i cada grup en dos subgrups de treball. Exemple: Dins de 2n C
<p><b>Saber valorar les xerrades orals i el treball realitzat a la SD.</b></p>	Conversa informal per avaluar la SD.	<p>Pauta d'autoavaluació individual final</p> <p>Rúbrica final (professorat)</p>	Posada en comú final a la biblioteca/sala de lectura, "taula rodona"

### COMPETÈNCIES, CONTINGUTS I OBJECTIUS D'APRENENTATGE I CRITERIS I INSTRUMENTS D'AVALUACIÓ

Competències	Continguts d'aprenentatge	Objectius d'aprenentatge	Criteris i instruments d'avaluació
<p>1. "Obtenir informació, interpretar i valorar el contingut de textos escrits de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics per comprendre'ls"</p> <p>2. "Reconèixer els gèneres de text, l'estructura i el seu format, i interpretar-</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&lt; La relació de la imatge i el text dins l'àlbum.</li> <li>&lt; Tipus d'àlbums il·lustrats.</li> <li>&lt; Tipus d'exposicions.</li> <li>&lt; Característiques discursives d'exposicions orals.</li> </ul>	<p>1) Saber valorar les xerrades orals i el treball realitzat a la SD.</p> <p>2) <b>Fomentar lectura d'àlbums il·lustrats a l'institut.</b></p> <p>3) Saber exposar oralment els textos preparats incidint en els elements</p>	<p>Aquesta Seqüència Didàctica vol posar molt èmfasi en la progressió i metareflexió del procés d'aprenentatge.</p> <p>Es busca que els alumnes siguin conscients dels coneixements previs que tenen sobre els principals continguts (àlbums il·lustrats, exposicions orals),</p>

<p>ne els trets lèxics i morfosintàctics per comprendre'l".</p> <p>3. "Planificar l'escrit d'acord amb la situació comunicativa (receptor, intenció) i a partir de la generació d'idees i la seva organització".</p> <p>4. "Obtenir informació, interpretar i valorar textos orals de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i acadèmics, incloent-hi els elements prosòdics i no verbals".</p> <p>5. "Adquirir l'hàbit de la lectura com un mitjà per accedir a la informació i al coneixement, i per al gaudi personal; i valorar l'escriptura com un mitjà per estructurar el pensament i comunicar-se amb els altres".</p> <p>6. "Implicar-se activament i reflexiva en interaccions orals amb una actitud dialogant i d'escolta"</p>		<p>prosòdics, no verbals, etc.</p> <p><b>4) Saber valorar la introducció d'elements treballats en fases anteriors.</b></p> <p>5) Ser capaç d'introduir millores a partir d'una pauta d'autorevisió.</p> <p>6) Sincronització per grups de treball dels continguts de les dues sub-exposicions orals per fer-ne una de general.</p> <p>7) Ser capaç de produir discurs oral amb els elements prosòdics i no verbals.</p> <p>8) Saber planificar l'exposició oral d'acord amb la situació comunicativa a partir de la generació d'idees i la seva organització tenint en compte la coherència, cohesió i adequació.</p> <p><b>9) Ser capaç de comprendre les característiques dels àlbums il·lustrats.</b></p> <p><b>10) Poder descobrir i fomentar la lectura</b></p>	<p>que seran diferent entre ells (segurament tindran nocions sobre les exposicions orals però no sobre els àlbums), i de l'evolució que fa el seu propi aprenentatge a mesura que s'aproximen a l'explicació grupal final. Per això, al final de cada fase escriuran un text individual molt breu en què reflexionin sobre què han après.</p> <p>Al finalitzar l'explicació oral també hauran de contestar una autoavaluació individual en què, a més de valorar les seves intervencions, també es proposa reflexionar sobre la seva participació en el procés i el seu aprenentatge.</p> <p>També es pretén fomentar la construcció col·lectiva de coneixement a partir de la detecció d'errors. És per això que durant la fase de preparació del guió es gravaran i contestaran una pauta d'autorevisió per millorar la versió del seu guió.</p> <p>Finalment, també es pretén guiar el procés d'aprenentatge mitjançant diverses activitats de sistematització de continguts tant dels</p>
--	--	--	---

		<p><b>d'àlbums il·lustrats per accedir a la informació i al coneixement, i per al gaudi personal.</b></p> <p><b>11) Ser capaç d'obtenir informació, interpretar i valorar àlbums il·lustrats, per comprendre'ls.</b></p> <p><b>12) Saber reconèixer els gèneres d'àlbums il·lustrats, l'estructura i interpretar-ne la relació entre les imatges i el text.</b></p> <p>13) Poder assimilar informació sobre principals característiques observades en els dos vídeos.</p> <p>14) Ser capaç d'obtenir informació, interpretar i valorar exposicions orals (a través de vídeos) per comprendre'ls.</p> <p><b>15) Saber reconèixer l'estructura i característiques d'una exposició.</b></p> <p>16) Saber obtenir informació, interpretar i valorar textos orals que posarem a l'abast, incloent-</p>	<p>àlbums il·lustrats i les seves tipologies com de les exposicions orals i els guions d'explicacions, els elements dels quals formaran part de la rúbrica final amb què s'avaluarà el producte final, com l'última activitat d'avaluació formativa.</p>
--	--	---	--

		<p>hi els elements prosòdics i no verbals</p> <p><b>17) Ser capaç de construir coneixement a partir de la vivència d'una lectura compartida.</b></p> <p><b>18) Descobrir la sala de lectura com un espai idoni per a gaudir de la literatura.</b></p>	
--	--	---	--

**9.10. ANNEX 10. MATERIAL PROFESSORAT PER A LA DISCUSSIÓ SOBRE  
VOCES EN EL PARQUE**

**DESCOBRIM L'ÀLBUM IL·LUISTRAT**

**S1**

**DISCUSSIÓ VOCES EN EL PARQUE**

**Després d'una primera lectura grupal a través de la projecció de l'àlbum il·lustrat.**

**Preguntes sobre “Voces en el parque”**

- *(Recepció inicial)*: Us ha agradat? Què us ha sorprès? Us ha impactat? Quines emocions us ha provocat?
- Què creus que té aquest llibre de diferent respecte altres llibres que hagi llegit?
- **Hi ha experiències o situacions que tinguin relació amb la teva vida?**
- Quants personatges trobem en l'àlbum il·lustrat?
- **Havíeu llegit algun llibre semblant?**
- Quants narradors (persones que expliquen la història) hi apareixen? Quants personatges hi ha? Els narradors participen a la història? Com ho veiem? (*objectiu: que detectin que està escrit en primera persona*).
- *(ensenyar les dues imatges de la trobada entre el nen i la nena visió mare i visió nena. Debatre sobre què simbolitzen.)*
- **Com definiríeu els personatges principals?**
  - o La mare és.... (autoritària?....)
  - o El pare és.....
  - o El Carlos (fill mare) és.....
  - o Mancha (filla pare) és
  - o Els gossos són.....
- Què us crida l'atenció dels noms dels personatges (persones i mascotes)?
- Us heu fixat en el tipus de lletra? És el mateix per a cada veu/personatge?
- **Fixem-nos amb els colors... quins tipus de colors predominen en cada veu/personatge?**
- **PARATEXTOS:**
  - o Què us transmet la portada? A què us recorda?
  - o I la contraportada?
  - o Quan comença realment la història? A la primera pàgina o en la portada?

**Preguntes generals a partir de “Voces en el parque”**

- Hi ha molta lletra o poca?
- Què creieu que és més important, les imatges o el text? Per què?
- El vocabulari és fàcil d'entendre?
- Per quina edat creieu que seria recomanada aquesta lectura?

### **9.11. ANNEX 11. CARACTERÍSTIQUES SOCIODEMOGRÀFIQUES PRINCIPALS DE L'INSTITUT FEDERICA MONTSENY**

L'institut Federica Montseny de Badia és un dels dos centres d'educació secundària de Badia del Vallès. Segons es detalla en el *Projecte de Direcció del Centre*, elaborat per la directora Queralt Ciganda, aquest octubre del 2018, Badia del Vallès és un municipi relativament jove format per habitatges de protecció oficial, que des del seus inicis es van ocupar amb una població immigrant procedent, principalment, d'Andalusia i d'altres zones del sud d'Espanya. Aquesta població s'ha mantingut estable des d'aleshores, i actualment ja es troba en la tercera generació. Els darrers anys ha rebut un percentatge relativament baix de població nouvinguda, principalment d'origen àrab, de la cultura *amazig*. També compta amb un 15% de població d'ètnia gitana.

Badia del Vallès compta amb la renda per càpita més baixa de tota Catalunya i la taxa d'atur és significativament elevada, una realitat que es veu reflectida a les aules de l'institut. Hi ha un gran nombre de famílies del centre que reben ajudes assistencials.

Segons el mateix document, hi ha aproximadament un 8% d'alumnes amb Necessitats Educatives Especials (NEE) i un 28% amb Necessitats Educatives Específiques de tipus social. En relació amb el Sistema d'Indicadors de Centre (TIS) està reconegut com a centre d'alta complexitat (tipus c). Durant el curs 2016-17, l'institut va presentar la demanda a l'administració per ser reconegut com a centre de màxima complexitat, però no se li va concedir.

Tot i això, com a centre d'alta complexitat i, seguint el que recomana el currículum d'Educació Secundària<sup>23</sup>, dins del *Projecte de Direcció de Centre*, es determina la voluntat d'oferir un primer cicle d'ESO que mantingui la màxima coherència amb l'educació primària. En aquesta línia, en els darrers anys s'han implementat una sèrie de canvis d'orientació pedagògica, com per exemple reduir la ràtio d'alumnat de primer cicle d'ESO, elaborar els horaris segons criteris pedagògics, la docència compartida a les matèries instrumentals, etc.

Actualment compta amb tres línies a 3r i 4t amb ràtios d'entre 28 i 30 alumnes, fruit de la creixent demanda en els darrers quatre anys. Per incrementar l'atenció als alumnes, a 1r i 2n d'ESO hi ha quatre línies amb una ràtio de 15-17 alumnes. Quant al personal docent, hi ha un elevat índex de mobilitat, així com un percentatge molt petit de professorat amb plaça definitiva (3,2%).

---

<sup>23</sup> DECRET 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria



Pràcticament la totalitat de l'alumnat procedeix de les tres escoles d'Educació Primària del municipi (La Jota, La Sardana i Las Seguidillas), totes elles públiques, que es deriven cap a un dels dos únics instituts de Badia.